تطور مفهوم : التكافؤ في الفرص التعليمية

د. احمد صيداوي

« إنَّ التناقض الذي نلمسه في العالم الحديث هو أنَّ الناس يُشيدون بمحامد المساواة ويربطون أنفسهم بمبدئها . ومع ذلك نجد اللامساواة تتصدر الواجهة في كل مكان » . (Béteille in: Banton, 1979, p. 249) .

١) مفهوم التكافؤ أو المساواة[١]

تنبع أهمية التكافؤ في الفرص التعليمية[٢] من ارتباطه بالتكافؤ في فرص الحياة[٣] وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية .[٤] ولا ينفع في معالجة هذا الموضوع الخطير طمس هذه الحقيقة الأساسية أو استبعادها ، أو تجاهلها .

ويمكننا إدراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغيّر نمط الإنتاج ، ونمط الحياة العائلية ، ونمط التعليم والتدريب عبر التاريخ ، ولا سيما منذ قيام الثورة الصناعية ؛ إذ برزت مسألة التحرّكيّة[٥] المهنية ، وما يرتبط بها من تحرّكيّة جغرافية واجتماعية . ولذلك نلاحظ أنَّ كلّ دارس مستنير في إطار العلوم التربوية يتصدّى لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية ، يجد لزاماً عليه أيضاً أن يشير إلى مفهوم التكافؤ في الفرص المهنية على الأقل ، وإلى ارتباط ذينك المفهومين ، وانعكاس مضمون كلٍّ منهما على الآخر ، حتى يكون البحث الذي يقوم به متكاملاً مجدياً من وجهة نظر علمية وإنمائية .

وإذا كان الارتباط المبدئي بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم تكافؤ الفرص المهنية ، ومن ثم فرص الحياة ، أمراً بدهيّاً ومنطقياً ، لا مفرّ منه أمام كل باحث مستنير ، فلا بد لنا من أن نعترف بأنّ التلازم بين هذين المفهومين المشار إليهما ، يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية ، على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول . وإذا كان المجال ها هنا لا يسمح بالتعرّض لمعظمها على النحو المنشود ، فلا بدّ من

أن نتطرّق إلى بعضها ، ونعالجه جزئيّاً ، لنضع مسألة تكافؤ الفرص التعليمية في إطارها الصحيح . والمنتظر من الباحث الحصيف اليوم أن يتجنّب ، قدر المستطاع ، إغفالَ بعض الارتباطات بين المفاهيم والوقائع ، من حيث علاقاتها بأطرها الاجتماعية ؛ ممّا قد يَجُرُّ عن قصد ، أو عن غير قصد ، إلى تضليل الآخرين .

إنّ مفهوم التكافؤ أو المساواة في أيّ شيء أو أيّ صفة تقريباً مدعاةٌ لتفسيرات متعددة ، نجمت عنها خلافات كبيرة قديمة وجديدة ، طالما شغلت بال الباحثين وسائر المواطنين . ولم تهدأ بعد في المجتمعات الإنسانية التي نعرفها . وقد يكون مردّ ذلك إلى أنّ مسألة المساواة قضية خلقية[٦] سياسية بالدرجة الأولى . ولذلك لا بد أن تكون قضية جدلية . ثم إنّ مفهوم المساواة قد ارتبط بمفهوم الحرية أكثر من غيره من المفاهيم ؛ نظراً لأنّ قضية المساواة غالباً ما تطرح في إطار تضادّ مع الحرية ؛ ومع غيرها . ويأخذ فهم المساواة أو تفسيرها ـ والحالة هذه ـ أبعاداً خطيرة في نتائجه الفكرية والسياسية والاجتماعية . فماذا تعني « **المساواة** » بالضبط ؟ وهل تعني فقط « المساواة أمام القانون »؟ أم تعني المساواة في أمور معينة دون أمور أخرى؟ وما تلك الأمور؟ أم تعني المساواة في كل شيء؟ وهل هذا أمر ممكن ، أو مرغوب فيه ، أو ممكن ومرغوب فيه معاً؟ .

وقد لا نتجنّى كثيراً على الواقع إذا قلنا إنَّ كثيراً من الباحثين في البلدان الغربية وما شاكلها يعتقدون بما ينادي به أحد الأساتذة الأميركيين المحدثين :

« . . . إن مبدأ المساواة يشير بدقة إلى مساواة الناس من حيث حيازتهم الطبيعية بعض الحقوق التي لا تُمَسُّ . ولا يتضمن ذلك قيام مجتمع يكون فيه الناس جميعهم ،أويجب أن يكون فيه الناس جميعهم متساوين في المركز الاجتماعي وفي الوضع الاقتصادي . . . »[٧] .

« ولكن السياسة (الأميركية) المسمّاة العمل الإيجابي[٨] تعلّم الناس أن المساواة الحقيقية هي قبل كل شيء مسألة مركز اجتماعي ووضع اقتصادي ، وأنّ أيّ جماعة لا يمكن أن تحصل على مساواة حقيقية في الفرص إلاّ إذا توزّعت الأعمال والخيرات والمراكز توزيعاً حسابياً متساوياً تساوياً نسبياً بين الجماعات كلها » .[٩]

ويؤكد الأستاذ المشار إليه أنّ هذا المفهوم الأخير للمساواة الذي تتبنّاه اليوم السياسة الأميركية الرسمية ، مفهوم راديكالي خاطىء يغيّر الفكرة المركزية في قوانين المجتمع الأميركي وفي الرأي العام الأميركي ، ويهدّد بالتالي أسّ الديمقراطية الأميركية ، كما يقضي على الحرية .[١٠]

وأظهر آخر أنّ « المعنى الذي نحمّله أكثر فأكثر مفهومَ المساواة (أي المساواة شبه التامة) يُحدث نزاعاً بين المساواة والحرية ؛ فالدستورية الليبرالية عرفت المساواة فقط كمساواة أمام القانون » . والمساواة أمام القانون شرط ضروري لتأمين الحرية الفردية . والقانون الجنائي نفسه في المجتمع الليبرالي يرمي إلى الحدّ من القسر ، وبالتالي إلى زيادة حرية المواطنين . « كما أنّ هناك نزاعاً آخر يقوم أيضاً في المجتمع العصري ، وينجم عن

المفاهيم التي تُقَدّم إلى الديمقراطية ؛ فالحرية والمساواة كلتاهما تتطلبان الديمقراطية ، ولكن من غير المؤكد أن الديمقراطية بدورها تؤمّن الحرية والمساواة ، فطالما ضيّقت الأكثرية الخناق على كل منهما » . وهناك أسباب أحدثت عدم المساواة المادية بين الناس ، ويمكننا إزالتها ،بينما هناك أسباب أخرى قد لا نرغب في تغييرها ، مثل الآثار التي تتركها الخلفيات العائلية ؛ لأنها واسطة لنقل صفات قيّمة . فإذا شئنا أن نكون واقعيين ، ألا يجب علينا أن نتهيأ لقبول بعض أنواع اللامساواة من أجل أن نبقى أحراراً؟! »[١١] هذا هو رأي الأستاذ « هايك » الاقتصادي المعروف الذي نال جائزة نوبل للاقتصاد ، عام ١٩٧٤ . ولكنّ غيره من الباحثين أشار بحقّ إلى أنّه : « حينما تُتَّخذُ خطوات للتخفيف من عدم المساواة وتُعْتَبَر تلك الخطوات افتئاتاً على الحرية ، يصبح السؤال الأول الذي يطرح نفسه هو : لمن الحرية؟ وهو السؤال الذي لا نسأله دائماً » .[١٢]

أما الأسئلة التالية التي يجدر أن تُسأَل أيضاً في مثل هذا المجال ، فمنها : إلى أيِّ حدٍّ نجحت التدابير المتّخذة لتحقيق المزيد من المساواة في تحقيق الأهداف المرسومة لها ، وإلى أيّ حدٍّ خابت الجهود المبذولة في هذا السبيل؟ ولماذا؟ وهل تعتبر بعض التدابير ، حتى بعض السياسات المتخذة بهذا الشأن ، أموراً قُصِدَ بها تضليل الناس ، أو على الأقل تهدئة الخواطر لدى الجمهور ، ولا سيما جمهور المطالبين بمثل هذه الإصلاحات؟ مع العلم أنه لا بدّ أن ترتفع أصوات المتضرِّرين من تطبيق تدابير المساواة تطبيقاً فعلياً مثمراً ، ومن الطبيعي أن ينبري منظِّروهم للدفاع عمّا يعتبرونه حقوقهم المكتسبة التي لا يجوز التفريط بها . وإنما وجدت الحكومة بنظرهم ، لكي تحافظ على ممارستهم الحريةَ في ظلّ تلك الحقوق التقليدية ، كما رأينا أعلاه .

وعلاوة على طرح مسألة الحرية بهذا الصدد ، تُطْرَحُ كذلك أمور أخرى كثيرة أقرب إلى موضوعنا بالذات ، منها مسألة نوعية التعليم وفعالية وبروز المتفوقين فيه ولا سيما في التعليم العالي .[١٣] فهل تهدد المناداة بالمساواة Egalitérianism في التعليم نوعية العمل المدرسي ووضع المتعلمين المتفوقين فيه ، بشكل يتعارض مع حرية أولئك الطلاب الممتازين ، ويحدّ من استمرار نمائهم ، بحكم الطاقة التي يتمتعون بها[١٤]؟ وذلك لأنهم يُضطّرون لمتابعة الدراسة مع أقران لهم يعتبرون أقل موهبة منهم . ومن جهة أخرى ألا يؤدّي توسيع الفرص التعليمية إلى تدني المستويات التعليمية ، كما يدّعي كثيرون منذ زمن بعيد؟[١٥] . ومن ثم « ألا تتعارض مطالب المساواة وتكافؤ الفرص مع الحاجة إلى تحقيق الفعالية في الأنظمة؟ »[١٦] وذلك على أساس أنّ تلبية مطالب ديمقراطية أساسية ، مثل تكافؤ الفرص في حقل التعليم وغيره ، يرهق كاهل الدول ، حتى المتقدمة منها ، في نموّها واقتصادها ، ويمنعها بالتالي من الاستمرار في تلبية تلك المطالب .

وماذا نفعل من جهة أخرى بتزايد التوقّعات[١٧] لدى المواطنين في معظم البلدان ، بخصوص تكافؤ الفرص التعليمية والمهنية؟ إنّ التثمير في التربية أصبح له غيرَ ما وجه ، وقد يؤدي في كثير من الأحيان إلى الخيبة ، والألم والإحباط عند الكثيرين ، ولا سيما إذا اتسعت الهوة بين عدد المتخرجين في المؤسسات التعليمية وبين الأعمال المتاحة لهم في المجتمع ، كما هي الحال في الولايات المتحدة الأميركية[١٨] وعدد كبير من البلدان

الأخرى. وكيف يمكن وقف هذا الطلب الاجتماعي على التربية؟ وبأيّ ثمن يمكن وقف هذا الزحف؟ ولماذا نوقفه أو نشجّعه؟

هذه الأسئلة جميعها هامة ووجيهة، ونعتبرها تمهيداً لموضوعنا الأساسي، لكننا لا نستطيع التوقّف عندها، لضيق المجال واستحالة إعطائها هنا حقّها من المعالجة. ولكننا سنحاول الإجابة، حكماً، عن بعضها، مما يتعلق بمفهوم المساواة في الفرص التعليمية، أو بالأحرى تكافؤ الفرص التعليمية.

٢) هل المساواة بداية، أو سيرورة،[١٩] أو نهاية؟

لقد قدَّمنا بعض الشرح، فيما تقدم، عن اختلاف الآراء والمواقف حول مفهوم المساواة أو التكافؤ عموماً في الحياة البشرية. ومن المستحسن الآن أن نقف قليلاً ونتساءل: هل المساواة مسألة بداية، أو سيرورة، أو نهاية؟ أو أنها بداية وسيرورة ونهاية معاً؟ وكيف يكون ذلك بالنسبة للعملية التعليمية؟

إذا فسّرنا معنى المساواة في الفرص التعليمية على أنّها مسألة بداية، يتوجّب تحقيق تكافؤ بين المتعلمين عندما يذهبون إلى المدرسة لأول مرة، أو عندما يدخلون مرحلة تعليمية لأول مرة. وهنا الطامّة الكبرى؛ إذ قلما يبدأ المتعلمون عملاً تعليميّاً جديداً، على أيّ مستوى من المستويات المدرسية، وهم أقرب إلى التكافؤ منهم إلى قلة التكافؤ. وعندما يرسلهم أهلهم إلى المدرسة لأول مرة يحملون معهم استعداداتهم الجسدية الوراثية ورهطاً من المفاهيم والمهارات والمواقف والمخاوف المختلفة التي اكتسبوها في بيوتهم وبيئتهم وطبقتهم الاقتصادية - الاجتماعية. ومع أن تلك ظاهرة معروفة، وليست خافية على أحد تقريباً، نقوم نحن كمعلّمين باستقبال الأطفال في المدارس لأول مرة، متجاهلين هذا الأمر، ونشرع في معاملتهم كما لو كانوا متكافئين، ونستمرّ في ذلك إلى ما لا نهاية. وهذا ظاهر في مختلف أنواع الشروط والفحوص، والمباريات التعليمية التي تُجرى مع بداية كل مرحلة تعليمية. ولم نسمع بعد بمؤسسة تعليمية تحاول أن تردم الهوة بين المتعلمين، قبل أن يبدأوا بمرحلة تعليمية جديدة. وقد تكون هذه القضية أخطر قضية في التعلم والتعليم على الإطلاق؛ لأنها بداية الشوط، ولأنّ كل ما سيحدث من تلك النقطة فصاعداً، سيُبنى عليها. ولا عجب، والحالة هذه، أن تتفاقم الفروق بين المتعلمين مع تقدّمهم أكثر فأكثر في تعلمهم، ما دامت العناية بتحقيق مساواة نسبية بينهم في متطلبات الموضوع المدروس غير واردة لدى أكثر المعلمين والأنظمة التعليمية. وهذا بالذات ما تتجه إليه الأبحاث العصرية، وينبّه إليه العلماء المحدثون[٢٠]. هذا إذا كانت هناك ضرورة في أن يتعلم الأولاد موضوعاً ما، وأن يصلوا فيه إلى نوع من التكافؤ في الإتقان.

وإذا فسَّرنا المساواة في الفرص التعليمية على أنّها مسألة عملية أو سيرورة، توجّب تحقيق تكافؤ بين المتعلمين، وهم يحاولون أن يتعلموا شيئاً ما، خلال المراحل الدراسية. وتصبح القضية هنا قضية معاملة

ومعالجة مستمرة للصعوبات التي يواجهها المتعلمون ، ومساعدتهم مساعدة فعلية وفردية ، إذا اقتضى الأمر للتغلب على العقبات القائمة أو الطارئة ، وللاستمرار في التقدّم . ومن الطبيعي أن تعني المساواة في هذا الإطار تقديم مزيد من العناية ، لمن يكون بحاجة إليها ، أي للطلاب الضعفاء . فكيف يجدر أن تُنَظَّم العملية التعليمية بحيث لا يتمّ ذلك على حساب الطلاب الآخرين ، ويستفيد كل فرد طبقاً لحاجاته؟

وإذا فسّرنا المساواة في الفرص التعليمية على أنها نهاية شوط من الأشواط ، وجب تحقيق تكافؤ بين المتعلمين عند التخرّج والحصول على الشهادات . وهذه عقدة العقد ، وصلب المفهوم الجديد لتكافؤ الفرص التعليمية أو للمفهوم الذي سيحل محل تكافؤ الفرص التعليمية ، كما سنرى فيما بعد . فهنا تغدو المطالب من أجل تحقيق المساواة بين المتعلمين جذرية ونهائية ، وتتطلب فيما تتطلبه ألاّ يتسرّب أحد من الراغبين في الاكتساب قبل التخرج ، وألاّ يتخرج أحد إلا بعد أن نوصله بجهودنا التعليمية الدؤوبة إلى المستوى المنشود من الإتقان ، كسائر زملائه ، ولو تطلب ذلك منا وقتاً وجهوداً إضافية . ويُعَبَّر اليوم عن هذا الأمر بالمساواة في الأداء ، والمساواة في النتائج أو في المخرجات[٢١] ، بين المتعلمين وبين المدارس[٢٢] . وغني عن البيان أن التخرّج على هذا المستوى اللائق يهيىء الطالب للخروج إلى عالم العمل بثقة واطمئنان ؛ ممّا يساعد بدوره على تحقيق مزيد من التكافؤ في الفرص المهنية والاقتصادية .

والمقصود من هذا التبويب استكمال صورة المساواة في بداية العملية التعليمية ، وأثنائها ، وعند نهايتها ، وبعدها ؛ بحيث تُتَّخذ التدابير التربوية والاجتماعية بشكل شامل متكامل . مع العلم أنّ لكل نوع من هذه الأنواع من المساواة خصوصياته ، وارتباطاته ، وتناقضاته ، ومشكلاته التي تختلف باختلاف النظريات والسياسات التي تفسّره ، وتبني عليه تدابير تربوية معينة ، كما سنرى .

٣) المفاهيم التقليدية لتكافؤ الفرص التعليمية

يكاد الباحثون يجمعون[٢٣] أنّ « كولمان » هو خير من حلّل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية[٢٤] . وقد راجعت بالإضافة إلى ذلك ، تحاليل « هوسن »[٢٥] وتحليل « هافجهرست »[٢٦] ، واخترت أن أقتصر في النهاية على فئتين من المفاهيم : الفئة الأولى أستعرض فيها المفهوم المحافظ القديم لتكافؤ الفرص التعليمية مع المفاهيم الليبرالية بحللهما المختلفة . أما في الفئة الثانية ، فأعرض المفاهيم الجديدة ولا سيما مفهوم التكافؤ في النتائج الذي أصبح معروفاً في الأدبيات الحديثة للتربية مع استراتيجيات تنفيذه التي بلورها وأخرجها « بلوم » في نظرية شاملة جديدة عام ١٩٧٦ . وقد قصدت من ذلك ألاّ يتيه القارىء في متاهات البدائل المتقاربة ، وأن يسهل عليه استخلاص المغازي الفاعلة .

ومن المعروف أن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن له مبرر وجود في المجتمعات التي سبقت قيام الثورة الصناعية ؛ لأنّ العائلة غالباً ما كانت وحدة الإنتاج ، ولم يكن هناك بالتالي تحرّكية مهنية وجغرافية

تتطلب أنواعاً شتى من الدرس والاستعداد والتدرب. ولكن حالما سارت الثورة الصناعية في طريق التقدّم نشأت العمالة خارج نطاق العائلة وقامت معها حركة تعليمية تمثّلت بانتشار التعليم الابتدائي على نطاق أوسع، بينما اقتصرت الصفوف العليا على إعداد عدد محدود من الطلاب للتعليم الثانوي والتعليم العالي الذي كان يُعِدُّ الطلاب بدوره للوظائف العليا. وهكذا نشأ في أوروبا النظام التعليمي الثنائي المعروف. وبدا منذ نشأته مرتبطاً بالطبقية الاقتصادية - الاجتماعية، وأخذ يُعِدُّ جناحاً منه للوظائف المرموقة في المجتمع، بينما تتعاون المرحلة الابتدائية والتكميلية والمهنية منه على إعداد سائر أفراد الشعب للوظائف والأعمال والحرف الأخرى(٢٧). ولا تزال مؤسسات هذا النظام بادية للعيان، حتى اليوم، في كثير من البلدان. ومن هذا الوضع نشأت المطالبة المتزايدة بتحقيق قسط أكبر فأكبر من التكافؤ في الفرص التعليمية.

٣ ـ ١) ويبدو أن المفهوم المحافظ(٢٨) لتكافؤ الفرص التعليمية بقي سائداً في معظم البلدان الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ومفاده: أن الله تعالى قد وهب كل امرىء مقداراً من الموهبة مختلفاً عن غيره من الناس، وأنَّ على الفرد أن يستخدم موهبته تلك على أفضل وجه ممكن. ويزيد المحافظون المتشدّدون على ذلك قولهم: إنّ الله تعالى قد أعطى كل فرد القدرات التي تتناسب مع طبقته الاجتماعية(٢٩) التي ولد فيها. ومغزى هذا القول أنّ على المرء أن يرضى بما قُسِمَ له؛ لأنه أعطي ما يستحقه بناءً على مولده في طبقة معينة. أمّا المحافظون المتساهلون فيبشّرون بصيغة أخرى من هذه الفلسفة، تحدّرت إلينا من عصر النهضة، مروراً بالقرن الثامن عشر ولا سيا خلال الحقبة التي نشطت فيها التجارة. وهي تشدّد على انتقاء الموهوبين من بين الجماهير الشعبية، وإكرام الأفراد الذين يتمّ اصطفاؤهم؛ لأنّهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذي يلزم لدعم الاقتصاد الوطني(٣٠).

ولكن السياسة القائمة على مثل هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية وما وراءه من فلسفة تبريرية، لم تلبث أن وجدت صعوبةً في التكيّف مع الأحوال المستجدة على أوروبا منذ نهاية القرن التاسع عشر. فقد تغيّرت أحوال الاقتصاد، وعظم الطلب على أنواع من التعليم تكون أكثر ارتباطاً بالسوق الاقتصادية. وقامت مشاريع كثيرة في ألمانيا وآسوج وسائر البلدان الغربية الصناعية لإنشاء أنواع من الدراسات الثانوية العامة لإعداد الأطر الوسطى من الطاقة العاملة(٣١).

ومع أن هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية يعتبر قديماً، وقد عفا عليه الدهر، فمن الموضوعية أن نذكر أنه لا يزال له بعض الآثار في تفكير بعض الناس البسطاء، ولا سيا في البلدان النامية والمتخلفة. كما أنّ له آثاراً واضحة بالنسبة إلى صيغته المتساهلة على الأقل، في مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية التي شاعت خلال القرن العشرين، واعتبرت ليبرالية في البلدان الغربية، كما سنرى.

٣ ـ ٢) فإذن، مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في الغرب، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة، واقتضى ذلك تطوير مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية؛ فقامت الفلسفة الليبرالية الكلاسيكية بذلك

التطوير والتبرير. ومؤدّى ذلك ببساطة: أنّ كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة أو الذكاء، ويجب تصميم النظام التعليمي بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية، أو الجغرافية، أو الاقتصادية والجغرافية معاً، التي تمنع الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذي يؤهلهم بحق للترقّي الاجتماعي. وقد قامت كثير من الإصلاحات التربوية البنيوية في أوروبا على هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة. ومن آيات ذلك، قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ في بريطانيا، الذي حاول نشر التعليم الثانوي بهذا الأسلوب[٣٢].

وتبشّر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجري من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الآباء امتيازات الغنى والوجاهة، إلى مجتمع يدخل فيه الأولاد النظام التعليمي ويترقّون في معارجه، ويُكافأون على عملهم فيه بناءً على كفاءتهم التي تقاس بوسائل شتى، منها اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المدرسي، وعلامات الامتحانات الأخرى، وأيُّ مؤشر «موضوعي» آخر يدل على إنجازهم الدراسي. وهكذا حلّت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبدهية اللزوم، محل المعايير السابقة التي تتمثّل في الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية[٣٣]. وعُرِفَت هذه الحركة عموماً باسم «الاستحقاقية»[٣٤].

وقد أشار «بيتر شراغ» إلى أنَّ مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية، كان يُعَبَّر عنه إلى وقت قريب بلغة الداروينية الاجتماعية، ومؤدّاه في هذا الإطار هو: أنّ كل امرىء في الأدغال (أدغال المجتمع، أو أدغال المدرسة)، يُخْلَقُ متساوياً مع الآخرين، وأمامهم جميعاً مستوى واحد، ومجموعة أسفار دراسية واحدة، ونفقات دراسية أو معادلة مالية واحدة. هكذا يُعامل الأولاد في كل مكان بصرف النظر عن العرق، والمعتقد، ولون البشرة. وهكذا يظفر بالنجاح من كان واسع الحيلة، طموحاً، ألمعياً، قوياً. أو حسب قول مثلنا العربي: «وفاز باللذة الجسور» (أو القويّ). أما أولئك الذين يفشلون ويعانون مرارة الخيبة، فهم بليدون، كسالى، قليلو التدبير. وعلى كل حال مهما كان السبب، فالخيبة هي مسؤولية الفرد نفسه (أو ربما مسؤولية أهل ذلك المسكين)، ولكنها، ليست بالتأكيد مسؤولية المدرسة أو مسؤولية المجتمع[٣٥].

ولكن إذا أمعنّا النظر في المنطق الذي يقبع وراء هذه الفلسفة الليبرالية، نجد مفارقات كبيرة بين الواقع المعاش وبين منطوقها القائل إن القبول في الأنظمة التعليمية والتقدم فيها يجب أن يقوما على الكفاءة أو القدرة الفردية، وليس على الخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية؛ فمعايير الكفاءة أو القدرة لا تخرج عن كونها علامات نالها المتعلم عندما خضع لامتحانات أو اختبارات معينة. ومن المعلوم أنّ هذه المعايير كلها لها ارتباط معيّن بالخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية؛ فالمؤشرات الدالّة على المركز الاقتصادي ـ الاجتماعي التي تقيس تقدير المركز الاجتماعي (الطبقة العليا، الوسطى، الدنيا)، أو بعض العوامل الاقتصادية (كالدخل، أو حجم العائلة)، لها ارتباط مع علامات التحصيل المدرسي، يراوح بين (٢٠ر٠ ـ ٤٠ر٠). وعندما يأخذ الباحث بالاعتبار العوامل النفسية الكبرى البادية في البيئة التي ينشأ فيها الولد المتعلّم يحصل على ارتباطات

إحصائية عالية، تبلغ حتى (٧٠ر٠) بين بعض المتغيّرات النافذة المفعول في البيئة، وبين نتائج ما يُسمّى اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المدرسي المقنّنة[٣٦]. ومن آيات ذلك: التفاعل القائم بين الأم والولد والتدريب على الاستقلالية ودعم الأهل الولد، ومحاكاة الولد أنواعاً معينة من سلوك الأهل، ومكافأته على تلك المحاكاة[٣٧].

وهكذا يتبيّن أنّ الدخول إلى الأنظمة التعليمية والترّقي في مضمارها والقدرة «المقاسة موضوعياً»، لا تستبعد بحال من الأحوال تأثير العوامل الاقتصادية ـ الاجتماعية التي تعتبر الفلسفة الليبرالية أنها استبعدتها بمجرد استخدام معايير الاستحقاق الأكاديمي. فكلما تمّ قبول أعداد كبيرة من الطلاب في نوع من أنواع التعليم من بين مجمل المتقدمين للالتحاق به، وكان الهدر في مراحل ذلك التعليم قليلاً، وكان التعليم يقدم إلى المواطنين مجّاناً، مثّلت الخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية دوراً أصغر وأقل شأناً في العملية الانتقائية على طول ذلك السلم التعليمي. ولكن حالما يحصل الانتقاء على أساس تنافسي عند القبول أو لدى الرسوب أو التسرّب، يرتفع الارتباط الإحصائي بين مؤشرات الخلفية ومؤشرات الأداء إلى حدٍّ كبير. ومن الأمثلة على ذلك انتقاء طلاب كلية الطب في السويد[٣٨].

إنّ تأسيس المدرسة العامة المشتركة[٣٩]، كان وجهاً من وجوه الحلم التربوي الأميركي الواعد بتوفير التكافؤ في الفرص التعليمية وتحقيق مجتمع منفتح لا يتأثر بقلة العدالة الاقتصادية والاجتماعية. وقد عبّر عن ذلك المربي الأميركي المعروف «هوراس مان»، عند منتصف القرن الفائت بقوله: إنّ المدرسة التي تضم أولاداً من مختلف مسالك الحياة تصبح عاملاً في تسوية أوضاع الناس باتجاه المساواة، وتصير عجلة التوازن في الآلة الاجتماعية... وهي لا تكتفي بأن تجرّد الفقير من عداوته تجاه الغني، بل تمنع الفقير أن يكون فقيراً[٤٠]. وهكذا كان النظام التعليمي يعتبر واسطة كبرى لتحقيق المساواة وأداةً أولى للفرد الذي يولد في ظروف متواضعة يتوسّلها ليتسلق السلم الاجتماعي؛ فكل امرىء يجب أن يُعطى فرصاً تتساوى مع فرص غيره ليترقّى، شرط أن يملك الموهبة، وأن تكون لديه الهمة والحيوية ليتقدّم إلى الأمام[٤١].

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أنّ عدداً من الدراسات التجريبية الواقعية التي جرت منذ منتصف القرن العشرين حتى اليوم عارضت هذا الاتجاه الليبرالي، وأظهرت أنّ الأنظمة التعليمية في البلدان الغربية الصناعية لا تقوم بالمهمّات الموكولة إليها ظاهراً ورسمياً، كما أن كثيراً من التشريعات التربوية المتخذة لتوفير التكافؤ في الفرص التعليمية لم تؤتِ ثمارها المنشودة.

ونذكر أولاً على سبيل المثال أنه بعد مضي حوالي عشر سنوات على إقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ في إنجلترا، أجري مسح لدراسة تأثيره على البنية الاجتماعية، وتبيّن بنتيجة الدراسة[٤٢] أن أبناء طبقة العمال أصبحوا يدخلون المدارس الثانوية[٤٣] بنسبة أقل من السابق؛ فقد فقدوا بعض المقاعد التي كانت تحجز للفقراء سابقاً، عندما أُلغي هذا الحجز، وفُتح باب التنافس الأكاديمي على مصراعيه بواسطة

الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم « امتحانات سنّ الحادية عشرة ومابعدها »[٤٤]، والتي كانت تجرى بعد إتمام المرحلة الابتدائية . لقد كان الطلاب من أبناء الطبقات المتوسطة أحسن حالاً ، وأقدر على التنافس ، من أبناء الطبقات الدنيا ؛ ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد . وكان القائمون بهذه الدراسة من أوائل الباحثين الذين أقاموا الدليل الواضح على أنّ النزعة الانتقائية لا تتماشى مع تكافؤ الفرص في الدخول إلى المراحل التعليمية ، والمشاركة في عمليات التعلم ؛ « فهناك مقدار من الانحياز الاجتماعي ، بصورة دائمة ، في كل نظام تربوي انتقائي »[٤٥] .

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوى النظرية الليبرالية ، والتي جرت في أوروبا خلال الستينات ، وتُرجمت فيما بعد ونشرت في أميركا وغيرها ، دراسةُ « بورديو » ورفاقه التي صدرت بعنوان : « الورثة »[٤٦] . وقد بَيَّنت هذه الدراسة ومثيلاتها أنّ تحليل الأنظمة التعليمية في البلدان الغربية (الصناعية ـ التكنولوجية) يدلّ على أنّ النظام التربوي يميل إلى أن يقوم بوظيفة معاودة الإنتاج[٤٧] ، أيْ معاودة إنتاج العلاقات القائمة في النظام العام الاقتصادي ـ السياسي ـ الاجتماعي ، والمحافظة على بنية الأوضاع الراهنة في المجتمع ، وتعزيزها ، بدلاً من أن يكون عامل تغيير اجتماعي يستند على قدرات الأفراد ودافعيتهم . وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت في بلدان أخرى ، ولا سيما الولايات المتحدة الأميركية ، ومن أشهرها : دراسة « كولمان » ورفاقه عن تكافؤ الفرص التعليمية[٤٨] ، ودراسة « جنكس » ورفاقه عن اللامساواة في الفرص التعليمية[٤٩] ، ومقالة « بولز » عن تكافؤ الفرص التعليمية من جيل إلى جيل[٥٠] ، وغيرها كثير ، ممّا سيرد ذكر بعضه فيما بعد .

أما المسوح الحديثة للبحوث التي جرت حول معدل المشاركة والتحصيل المدرسي في علاقتهما بالطبقة الاجتماعية[٥١] ، فإنها تقيم دلائل واضحة على أنّ التوسع في توفير الفرص التربوية ،وبالتالي التوسع في إدخال الأولاد شكلاً إلى مؤسسات التعليم الثانوي والعالي ، ولو شمل الأولاد من عمر معيّن جميعهم ، فإنّ ذلك لم يغيّر بنية الانتساب المدرسي إلى حدٍّ كبير ؛ فالطلاب الذين يستفيدون من توافر هذه الفرص يكونون سابقاً في وضع حسن ، أو وضع مقبول . وكذلك القول عن الراشدين ،بهذا الخصوص .

والخلاصة ، إنّ المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية يظهر وكأنه ادّعاء شكلي فارغ ؛ فهو يشبه دعوة بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقة الاجتماعية ، مع تأكد الداعي تأكّداً قطعياً بأنّ أولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة الشكلية . ولذلك فضحه « ر . هـ . توني » على مثل هذا الأساس ، ووصفه بأنّه خداع لا ريب فيه[٥٢] .

وهكذا تعرّض المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية بمختلف صوره وأشكاله ، إلى نقد عنيف مبنيّ على دراسات ميدانية ونظرية ، كما لاحق الباحثون والمفكرون الجدد فلول الأفكار التقليدية الأخرى حول تكافؤ الفرص التعليمية ، أينما ظهرت . وبرزت ، حكماً ، المفارقة الصارخة بين بلاغة الكلام عن تكافؤ

الفرص التعليمية، وسوء الحال الواقعية لأحوال المتعلمين الذين لا تضيق فجوة الفروق بينهم في شؤون حياتهم وشجونها، (ومنها مسائل التعلم)، ولا تبقى حتى على حالها، بل تزيد أحياناً؛ مما أدّى إلى ظهور مفاهيم جديدة حول التربية التعويضية المحدودة والشاملة، وحول التساوي في النتائج التعليمية، وهي المفاهيم التي سنعالجها الآن تباعاً.

٤) المفاهيم الجديدة لتكافؤ الفرص التعليمية

لا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالبساطة التي يتصورها بعضنا؛ فإزالة العوائق الشكلية، حتى العوائق المادية وبعض الموانع الجغرافية، لا تكفي؛ نظراً لبقاء العوائق النفسية[٥٣] والمؤسسية. وكذلك القول عن إحلال القدرة الأكاديمية محل المعايير التقليدية التي سبقتها، واعتبارها مدخلاً إلى جعل التعليم ديمقراطياً؛ فكلما كان نظام التعليم انتقائياً، وأصبحت التربية النظامية شرطاً للارتقاء المهني والتحركية الاجتماعية، شاعت الفوارق وسادت بين الناس[٥٤]. والفكرة الليبرالية التي تدور حول المجتمع المرن الذي ينهض فيه كل امرىء إلى مستوى قدرته الموروثة المزعومة، تبدو بعيدة عن الواقع؛ فالتعليم الأساسي ذو المسرب الموحّد في المدارس الشاملة لا يفضّل الثنائية السابقة عليه إلاّ بتغطية وجود قلة التكافؤ فيه، ودفعها للظهور في أول مناسبة تعقبه؛ كما يبدو في المرحلة الجامعية التي تلي ذلك، أو حتى قبلها.

لكن مرحلة ما قبل المدرسة مثّلت الحافز الحاسم في التفكير حول مسألة التكافؤ في الفرص التعليمية. وقد عمد «بلوم»[٥٥] إلى إعادة تحليل دراسات سابقة، وأظهر أنّ أكثر من نصف الاختلافات في تأدية الاختبارات المسماة اختبارات الذكاء عند نهاية المرحلة الثانوية، ترجع إلى فروق سابقة ظهرت باكراً جدّاً في حياة الأولاد، عندما كانت أعمارهم حوالي ست سنوات، أي في مطلع حياتهم الدراسية؛ ممّا يدل على أن خصائص المتعلمين إزاء مثل هذا الأداء، وربما أداءات أخرى، تبقى شبه ثابتة، خلال الحياة الدراسية. وذلك يعني ـ خلافاً لتبشير القائلين بالقدرات شبه الثابتة ـ أنه إذا كانت التأثيرات البيئية ذات أهمية كبرى في إحداث اختلافات في القدرة العقلية، فإن تلك الاختلافات تبدو بوضوح، منذ دخول الأولاد المرحلة الابتدائية من مراحل التعلم[٥٦]. مع العلم أنَّ هناك دراسات أخرى بدأت تضعف مثل تلك النتائج، وتظهر أن العلامات التي ينالها الأولاد خلال المرحلة الابتدائية في اختبارات «الذكاء» تتغير كثيراً من سنة إلى أخرى[٥٧].

وعلى كل حال، نجم عمّا سبق ثلاثة اتجاهات أساسية متباينة في حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية: **أحدها** يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية، خصوصاً في إطار دور الحضانة ورياض الأطفال، **والثاني** يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاجتماعية ـ الاقتصادية؛ **والثالث** يكتفي بالحثّ على تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم، على طول السلم التعليمي، ولا سيا عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الإتقان المنشود.

وسنعالج الآن هذه الاتجاهات الثلاثة على التوالي .

٤ ـ ١) لقد اعتمد الاتجاه الأول على نتائج البحوث الحديثة ، واعتُبر في وقت من الأوقات مفهوماً راديكالياً لتكافؤ الفرص التعليمية مع أن كثيراً من الباحثين يشملونه في عداد المحاولات الليبرالية البرجوازية ، ومفاده أنه لا يكفي تسهيلُ الدروب المؤدّية إلى دخول المؤسسات التعليمية ، ولا بدّ من تحقيق مزيد من التكافؤ وبوجه خاصّ في إطار دور الحضانة ورياض الأطفال من جهة ، وفي سائر المدارس من جهة أخرى . وذلك عن طريق مساعدة المتعلمين أصحاب الخلفيات المختلفة على « اكتساب الذكاء » الذي يتمّ اكتساب أكبر قسط منه قبل دخول المدرسة الابتدائة . ومعنى ذلك أن على المجتمع تعويض الفرد ما افتقده في البيئة التي شبّ فيها ، أو استكمال تربيته المنزلية .

ومن المعروف أن بعض البلدان ، ولا سيما الولايات المتحدة الأميركية ، سنّت قوانين بناءً على هذا المفهوم ، وأسست برامج واسعة النطاق للتربية التعويضية من أجل إحقاق بعض حقوق المحرومين وأشباههم[٥٨] ، ابتداءً من الستينات . ومن أشهر البرامج التي وُضِعَت على هذا الأساس ، برنامج « بداية البدايات »[٥٩] ، وقد جرت عمليات تقويم متتابعة لتلك البرامج . وتميل نتائج التقويم عموماً إلى اعتبار أن التحسين الطارىء على أحوال الأولاد بسبب تلك البرامج لا يدوم طويلاً ، ولا يؤدّي في النهاية إلى تكافؤ حقيقي في الفرص التعليمية على أصول السلم التعليمي .

وقد صدر مؤخراً كتاب راجعت مؤلفته كثيراً من الشؤون والشجون المتعلقة بالتربية التعويضية ، ولا سيما التجريح الفكري والوجوه السياسية لتلكالتربية ، كما عرضت فيه خلاصات لعدد من الدراسات المتصلة بالموضوع ، مثل تقرير كولمان المعروف(١٩٦٦) . ومنشور لجنة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة الأميركية المسمّى : « الانعزال العنصري في المدارس الرسمية » (١٩٧٧) ،وبعض الدراسات الأخرى غير المشهورة المتعلقة بقانون التعليم الابتدائي والثانوي[٦٠] فضلاً عن تقرير « وستنكهوس » عن برنامج الخطوة الأولى . « وقد تبيّن من هذه التقارير كلها أنّ التربية التعويضية كانت محدودة جداً كاستراتيجية إجمالية ترمي إلى إحداث مكاسب فعلية في الإنجاز المدرسي لدى الفقراء ، على مستوى التمويل المالي المتوافر في أواخر الستينات . وفي أوائل السبعينات انفرط عقد الائتلاف الذي كان قائماً لدعم الحرب على الفقر ومساندة قانون التعليم الابتدائي والثانوي الذي كان يعتبر جزءاً من تلك الحرب . ولم يَبقَ من تلك الجهود كلها سوى بيروقراطيات جديدة وموسّعة ، ودعوات لتخفيف توقعات الناس من المدارس ، ونقد لاذع لمحاولات الإصلاح الليبرالي ، حتى بين المهندسين الليبراليين الذين نشأوا في عهدي « كنيدي » و « جونسون » . وفي أواخر السبعينات زال المرتكز الفكري الذي قامت عليه البرامج المتصلة بقانون التعليم الابتدائي والثانوي ، ومشاريع « بداية البدايات » و « المتابعة على طول الخط »[٦١] ،مع أنها كانت موضع الفخر الأول بين الإصلاحات التربوية التي سادت في العقد الفائت . وظهرت تلك البرامج كظاهرة وافدة من عصر آخر »[٦٢] .

وهكذا يتضح أنَّ أهم قانون صدر في تاريخ الكونغرس، كما وصفه الرئيس الأسبق «ليندون جونسون»، ألا وهو قانون التعليم الابتدائي والثانوي، كان قائماً على أسس فكرية خاطئة، وعلى سذاجة سياسية، ولذلك لم يستطع أن يحقّق أهدافه، حسب قول المؤلفة؛ فقد تصور المشترعون الذين وضعوه أن «ثقافة الفقر»[٦٣] كانت هي نفسها سبب الفقر، وأنّ التربية التعويضية كان باستطاعتها كسر الطوق عن تبعية الفقراء وتيسير تحرّكية اجتماعية ـ اقتصادية لهم تضعهم في صلب مجرى الحياة الأميركية[٦٤]، أي أنهم توهّموا أنّ بعض التدابير التربوية من مثيلات التربية التعويضية يمكن أن تحل بعض المشكلات الاجتماعية المستشرية من مثيلات البطالة والفقر والتوتّر العنصري. ولذلك لم تجرِ معالجة مسألة الفقر وملحقاتها على أنها مشكلة اقتصادية ذات أبعاد بنيوية قائمة في صلب النظام القائم، وتتطلب بالتالي إعادة النظر في توزيع الدخل؛ بل اتُّخذ تمويل برامج محاربة الفقر، من جهة أخرى، كذريعة لمقاومة عداء الناس التقليدي لبرامج المساعدات الفدرالية[٦٥].

وإننا لنتفق في الرأي مع النقاد الذين يعتبرون المؤلفة «جفري» مخطئة في اعتبار أنّ مثل تلك التربية التعويضية خابت لأنها أصبحت مُسَيَّسة، وأنّه يمكن بالتالي فصل التخطيط عن السياسة[٦٦]. وإذا كان تقويم الإصلاحات التربوية وغير التربوية أمراً عسيراً ومعقّداً، فلا يجدر بنا أولاً أن نطالب بإلغاء برامج التربية التعويضية أو مثيلاتها؛ لأنها خابت في مسعاها؛ فهي تبقى ذات فائدة أخرى، على كل حال. كما أنه لا يجدر بنا من جهة ثانية، أن نطالب بإحداث أنواع أخرى من برامج التربية التعويضية على المستوى المدرسي، أو على ما قبل المستوى المدرسي، بل يليق بنا أن ننظر بحذر إلى مختلف الإصلاحات التربوية المحدودة أينما حصلت، ولا سيما إذا كان المقصود منها في النهاية حل بعض المشكلات المجتمعية المستعصية. وننظر بعمق إلى إسهام التربية والتعليم الواقعي في عمليات التنمية الشاملة دون إكبار لذلك الإسهام أو انتقاص منه بدون مبرّر. والمطلوب أن نصل أخيراً، إلى وضع كل إصلاح محدود في إطار أشمل للإصلاح التربوي، لكي تستقيم نظرتنا إلى المشكلات التربوية والحلول المقترحة لها.

ويرفض بعض الباحثين فكرة التعويض التربوي أو غير ذلك من أنواع التعويض، على أساس أنه بحدّ ذاته مُحِطّ من قدر الإنسان كإنسان. فإذا كنا نحترم الفرد كفرد له حريته وكرامته، بصرف النظر عن أي اعتبار آخر، وجب أن نقدّر أيَّ اتجاه أو نماء فردي يتخذه الإنسان، ما دام غير مضرّ بالمجموع أو بالإنسانية، ووجب أن يكون تقديرنا إياه تقديراً مادياً ومعنوياً في آن واحد، لنحصل في النهاية على المساواة في الاحترام[٦٧] الحقيقي. وفي مثل هذه الحال نستغني عن استخدام الجهد التعويضي أو غيره لإيصال الفرد إلى نوع من التساوي في نتائج التعلم أو غيرها، ما دام الفرد مُقَدَّراً دائماً تقديراً عادلاً ماديّاً ومعنوياً. ولا يستطيع الآخرون بالتالي السيطرة عليه بالقوة ولا بالوجاهة. ولا نستبقي التعويض من أجل التساوي إلاّ في حالات معيّنة تتطلبها في وقت معيّن من التاريخ البشري ثقافة المواطن المنتج. وربما كان مثل هذا التفكير هو الذي دفع بعدد من الباحثين المتجددين إلى شرح محدودية التربية التعويضية المقدَّمة للمتعلمين في أيٍّ

موضع من مواضع السلّم التعليمي ، وتبيان أثر العوامل الأخرى العديدة الداخلة في إطار الخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية للمتعلم ، سواء عن طريق مفهوم الطبقة الاجتماعية نفسها أم عن طريق أيّ اعتبار آخر ، وحتى يصل هؤلاء في النهاية إلى القول إن التكافؤ الحقيقي في الفرص التعليمية لا يمكن أن يتمّ إلاّ بتحقيق المساواة في مجالات الحياة الأخرى ، أولاً ؛ أي في ميدان الاقتصاد والنفوذ السياسي . ومن الواضح أن هذا الشرط يقتضي تغيير النظام الاقتصادي الاجتماعي تغييراً جذرياً .

٤ ـ ٢) إنَّ تأثير برامج تعويضية محدودة تقدّم للأولاد قبل مرحلة التعليم النظامي أو في أيّ موضع آخر ، قلّما حلّت مشكلات كبرى من مثيلات مشكلة التكافؤ في الفرص التعليمية ، ولا سيا بالنسبة إلى الفئات الشديدة الحرمان في المجتمع ؛ فهناك تأثيرات أقوى كثيرة (سابقة ومصاحبة ولاحقة) يخضع لها الناشئون في البيت والمجتمع الصغير والمجتمع الكبير ؛ ممّا يجعل استفادتهم من مثل تلك البرامج التربوية التعويضية محدودة . وأكبر دليل على ذلك أن البرامج الخاصة التي تقام للتقليل من عدم التكافؤ عموماً (ومنها طبعاً برامج التربية التعويضية) يستفيد منها دائماً الميسورون أكثر مما يستفيد منها المعسرون فعلاً[٦٨] ، خلافاً لأهدافها المعلنة . ونذكر بهذا الخصوص ، الدراسة الطويلة التي أجراها دوغلاس وزملاؤه[٦٩] على عيّنة من الأولاد تابعوهم منذ ولادتهم عام ١٩٤٦ . وقد حاول هؤلاء الباحثون دراسة العلاقة بين طموح الأهل بخصوص متابعة أبنائهم الدراسة والحصول على عمل مستقبلي ، وبين مركز الأهل الاجتماعي ، فوجدوا أن اهتمامات الأهل بهذا الخصوص ترتبط دائماً ارتباطاً وثيقاً بخلفيتهم الاجتماعية والتربوية[٧٠] . وقد ربط الباحثون نتائجهم أخيراً بتكافؤ الفرص المهنية بقولهم :

> « نفترض أحياناً أن من تعلموا أكثر من غيرهم يصعدون السلم الاجتماعي ، لأنهم أقدر من غيرهم ، وأنّ المدارس والجامعات تصطفي صفوة أصحاب المواهب منهم ، وتمنحهم الفرصة للارتقاء . هكذا يتمنّى كثيرون أن تكون الحال ؛ إذ إنّ قوة المجتمع المعاصر ونوعيته تعتمدان على فعالية النظام التعليمي في اصطفاء التلاميذ القادرين من المستويات جميعها ، وتأهيلهم ليشغلوا مراكز المسؤولية . إن نتائج هذه الدراسة تظهر أننا نقصّر كثيراً عن هذا الهدف : فبينما يُفترض أن تكون الطريق مفتوحة ، نظرياً ، لمن يملكون القدرة جميعاً ، يظهر أن تأثير الأسرة والتشجيع الذي تستطيع أن تقدّمه لأبنائها ، يمثّلان عوامل لا تزال مهمة في تحديد مستوى العمالة الذي يصل إليه كل فرد »[٧١] .

وعلى مثل الأساس السابق ، ظهرت دراسات كبرى متعدّدة خلال الستينات والسبعينات ، وكلها أشارت في نتائجها إلى الآثار الباقية التي تتركها في إنجاز المتعلمين خلفياتُهم الاجتماعية ـ الاقتصادية ؛ ممّا يجعل تحقيق حتى قدر بسيط من التكافؤ في الفرص التعليمية بينهم أمراً عسيراً ، مهما اتخذت المدرسة والمربون عموماً ، من تدابير تربوية تعويضية محدودة ، داخل المدرسة أو خارجها . وينتهي « كولمان » في تقريره الذي يعتبر ثاني

أكبر دراسة في العلوم الاجتماعية إلى نتيجة عامة، مفادها:

«أكثر الناس تأثيراً في الإنجاز المدرسي للولد هم أقرب الناس إليه في بيئته الاجتماعية، أي أفراد أسرته ورفاقه من الطلاب، يلي ذلك أبعد الناس عنه في بيئته الاجتماعية، أي معلموه. كما أن الوجوه غير الاجتماعية للبيئة يظهر تأثيرها قليلاً جداً. وهذا طبعاً ضرب من التبسيط؛ لأن التفاعل قائم بين بعض تلك العوامل. إنّما تبقى لهذه النتائج مغازيها الواضحة فيما يتعلق بالسياسات المدرسية الهادفة إلى تحسين الإنجاز لدى أبناء الأقليات وأبناء الطبقة الاجتماعية الدنيا من البيض»(٧٢).

وليست الحال في أوروبا الغربية بأفضل ممّا هي عليه في الولايات المتحدة الأميركية؛ فبالرغم من وجود سياسات رسمية للعمل على تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية في بلدان أوروبا الغربية، نجد أن النتائج الفعلية لتلك الجهود تشير إلى عكس المرتجى. وقد فسّر ذلك المتفائلون ـ وأكثرهم من المربين، ومناصريهم الليبراليين، ومن الناطقين باسم الحكومات ـ على أساس أنّ الحكومات والمربين لم يهتدوا بعد إلى الإصلاحات المناسبة، أو أنهم لم يعطوها الوقت الكافي لتؤتي ثمارها. ولذلك يدعون إلى إجراء المزيد من الإصلاحات وإلى إعداد المزيد من المربين والاختصاصيين في التقويم، وكأن إيديولوجيتهم تقول إن مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية والتحركية الاجتماعية هي مشكلة تقنية(٧٣).

أما التفسير الآخر الذي قدّمنا له المتعلق بقصور التربية التعويضية المحدودة، وتبيان أثر الخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية في التحصيل المدرسي، فيرجع صعوبة حل المشكلة إلى طبيعة النظام الاجتماعي القائم نفسه. ولسان حال هذا الاتجاه يقول: إنّ نسبة التحركية الاجتماعية ونسبة التكافؤ في الفرص لا تخرجان عن كونهما ظرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالي أو الاشتراكي بوظائفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما ينجمان خصوصاً عن طبيعة علاقات الإنتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها إلى معاودة إنتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات. وفي هذه الحال، يبدو من وظائف المدارس أن تعاود إنتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة أصلاً في المجتمع الكبير، وفقاً لمنشأ الطلاب الاقتصادي ـ الاجتماعي الأساسي(٧٤). وربما كانت وجهة النظر هذه أقدر تفسيراً للوظائف التي يقوم بها النظام المدرسي في أوروبا، كما يبدو في عدد من الدراسات (بورديو ورفاقه ١٩٦٤، ١٩٧٠؛ حلاق ١٩٧٤، بودلو وإستبلات ١٩٧٥ ... إلخ). وكذلك الأمر بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأميركية، حسب بعض الدراسات الحديثة (بولز وجنتس ١٩٧٦؛ كارنوي وليفين ١٩٧٦ ... إلخ)(٧٥). والمشكلة الرئيسة هنا هي أنّ المدارس تخدم النظام القائم عن طريق معاودة إنتاج اليد العاملة اللازمة للإنتاج الرأسمالي الذي يتميّز بعلاقات إنتاج غير متكافئة. وهذه الوظيفة تتعارض تعارضاً أساسياً مع التوجّه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من التحركية الاجتماعية(٧٦).

إنَّ النظام المطلوب هنا إذن هو : تغيير النظام السياسي القائم ليصبح ديمقراطياً حقاً ، وإجراء تبديلات عميقة في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكي يمكن الوصول في النهاية إلى تكافؤ حقيقي في الفرص التعليمية ، أو المهنية ، أو سواها من مظاهر الحياة الإنسانية . وهذا شرط عسير يندر تحقيقه بالوسائل السلمية . ولذلك نجده يلقى معارضة شديدة من الكثيرين الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها ، أو تعودوا عليها . كما نجد أن المنادين بهذا الاتجاه هم شديدو الحماس له ، على أنّه الحل الصحيح الذي لا مفرّ منه لتستقيم شؤون التربية والتعليم والاجتماع باستقامة طبيعة النظام السياسي ـ الاقتصادي . وهكذا يقدّم لنا هذا الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية وسائر أنواع التكافؤ في الحياة الإنسانية المظهر الأكثر جذرية والأكثر تطرّفاً في استيعاب معنى المساواة التعليمية بالنسبة إلى الأوضاع السائدة حالياً في معظم بلدان العالم ، مع العلم أنّ هذا الاتجاه لا يقدّم لنا مفهوماً محدّداً لتكافؤ الفرص التعليمية ، غير المزيد من التقدم نحو التساوي في الفرص التعليمية وغيرها ، مع الإشارة إلى أنه قد تنتفي الحاجة إلى المساواة في التعلم ، وفي كثير من الشؤون الأخرى ضمن الحياة البشرية ، إذا كانت هناك مساواة حقيقية في القضايا الاقتصادية والسياسية ، كما ألمحنا إلى ذلك آنفاً .

٤ ـ ٣) وإذا كان تحقيق المجتمع الديمقراطي الحقيقي لا يزال أقرب إلى الحلم منه إلى الواقع في أكثرية بلدان العالم ، فقد يكون من الممكن تطوير مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بالدعوة إلى تكافؤ أفضل في الفرص التعليمية ، لا عند الدخول في مراحل التعليم ، ولا أثناء تلك المراحل فقط ، بل أيضاً وخصوصاً عند التخرج ، مع إغفال مسألة تكافؤ الفرص المهنية وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية ، ولو إغفالاً مؤقتاً . فهل من الممكن قبول فكرة المساواة في المخرجات التعليمية (أو التساوي في النتائج ، أو التساوي في الأداء) التي أشرنا إليها أعلاه[٧٧]؟ وهل هي قابلة للتحقيق؟ وكيف يمكن تحقيقها؟ .

لقد تردد مفهوم التكافؤ في النتائج التعليمية على ألسنتنا في لبنان منذ أوائل السبعينات . وكان لكاتب هذه السطور ميزة عرضه في أول مؤتمر تربوي عام لمختلف طلاب لبنان ، عقد في قصر الأونسكو في بيروت ، في أوائل السبعينات ، بحضور وزير التربية الوطنية ورئيس الجامعة اللبنانية وكبار موظفي التربية وحشد كبير من المثقفين والطلاب . كما عرضه في مؤتمرات أخرى ضمت رجال الثقافة والتربية والمتخصصين في علومها[٧٨] . ويبدو من استجابات عدد كبير من المثقفين (حتى الاختصاصيين منهم في العلوم التربوية وفروعها) ، ومن الأدبيات التربوية ، أنّ مفهوم التكافؤ في النتائج التعليمية لا يزال مفهوماً غريباً لدى الأكثرية الساحقة منهم ، يستدعي التساؤل والتحفّظ في القبول . ولو قبله بعضهم ، من حيث المبدأ الديمقراطي ، فإنهم لا يعرفون كيف يمكن أن يحصل التساوي في النتائج التعليمية ، عملياً في المدارس . ومن كان منهم أكثر اطلاعاً ، فإنّه يردّد التشكيك الوارد على ألسنة بعض الخبراء التقليديين ، حتى في المحافل الدولية . أما المعلمون ومعظم الممارسين التربويين ، فلم يطرحوا بعد على أنفسهم هذا المفهوم وملحقاته بشكل

جدّي ؛ لأن أذهانهم وقلوبهم ارتوت من واقع الفروق الفردية في التعلم والتعليم حتى درجة الإشباع والتعمية .

وينتقد بعضهم مبدأ المخرجات المتكافئة ؛ لأنه يتضارب مع مبدأ النماء الأقصى للطاقة عند كل فرد[٧٩] ، وهو مبدأ يُفضي بنظرهم في النهاية إلى نوع من اللامساواة بين الأفراد . كما ينتقد بعضهم مفهوم التكافؤ في النتائج التعليمية على أن علاقته ضعيفة بمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ، وأنه متصل بمسألة العدالة الاجتماعية ، وأنّ بعض الأفكار المتصلة بذلك قد تجرّنا إلى « التكافؤ في الشقاء للناس جميعهم »[٨٠] ؛ فكأنّ مفهوم التكافؤ في النتائج التعليمية حسب هذا الموقف ليس تطويراً لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية ، بل هو مفهوم جديد يحاول بعضهم أن يحلّوه محل المفهوم السابق .

ويصف المنتقدون بعض الداعين ، إلى فكرة التساوي في نتائج التعليم بأنهم لا يهتمون بالتعليم أو التعلم ؛ بل بالهندسة الاجتماعية الآيلة إلى تحقيق المساواة[٨١] .

وربما كان « دانيال بل » العالم السوسيولوجي المعروف في أميركا ، من أكبر المعارضين لمفهوم التساوي في النتائج التعليمية وغيرها ؛ فهو في دفاعه الدائم عن مبدأ الاستحقاقية والإنجاز كشرطين لازمين للمجتمع الأميركي المنتج ، ولا سيما مجتمع ما بعد الثورة الصناعية ، يقبل المساواة بين الناس أمام القانون ، والمساواة في الاحترام الاجتماعي وعدم الإذلال ، وحصول الشخص على ما يقيم أوده من الدخل وعلى الخدمات كضمان اجتماعي له ولكرامته في مجتمع متحضّر ، ولكنه لا يصل إلى حدّ قبول مبدأ المساواة في النتائج التعليمية أو غيرها . فهناك في الواقع أنواع عديدة من اللامساواة ، منها اللامساواة في الدخل والثروة ، وفي المركز الاجتماعي والنفوذ ، وفي الفرص ، وفي التربية ، وما أشبه . والمشكلة في نظره تعود إلى تحديد أيّ الأنواع من اللامساواة تعتبر عادلة : أي أنّ الفرد اكتسبها بجهده (كالفروق في الدخل من وجهة نظره) ،وأيٍّ الأنواع من اللامساواة تبقى ضرورية للحفاظ على الحقوق الطبيعية للناس والحقوق الاجتماعية للمواطنين . وعلى هذا الأساس يشرح مفهوم تكافؤ الفرص ضمن إطار التفسير الليبرالي الكلاسيكي الذي عرضناه أعلاه ، ولا داعي لتكراره . ويزيد على ذلك قوله : إنّ هذا المبدأ الذي تحدّر إلينا من عصر الاستنارة وجرى تصنيفه في القرن الثامن عشر على يد الفيلسوف « عمانوئيل كنط » يعتبر الاستحقاق الفردي أمراً واجباً بشكل مطلق[٨٢] .

وكذلك القول عن « ريموند جاستيل » وسائر المدافعين الرسميين وغير الرسميين عن النظام الأميركي الحالي ؛ فهو يميز تمييزاً حادّاً ، مثل « دانيال بل » ، بين مفهوم التكافؤ في الفرص ومفهوم التكافؤ في النتائج ، ويعتقد بشرعية الأول وعدم شرعية الثاني . ويعترض على الخلط بين مفهوم « العدالة » ومفهوم « المساواة » عند خصومه وينشأ مثل هذا الالتباس ، كما يقول ، من ملاحظة أن الرجل الفقير الذي يبذل جهده في العمل مثلما يبذل الرجل الغني لا يُكافأ إلا بأقل منه بكثير ، وهذا الأمر يمثّل في الوقت نفسه ، عدم مساواة وعدم عدالة . أما إذا اشتغل رجل فقير بينما تسكع آخر ، وأعطى المجتمع كلاًّ منهما المكافأة نفسها ، فهذا الأمر يمثّل المساواة في النتائج . لكنه يعتبر كذلك عدم عدالة[٨٣] . ولا يجوز بنظره تعريف المساواة بأنها الظرف

الذي تُمْنَح فيه المكافآت بالتساوي، بصرف النظر عن الجهد المبذول.

وينتقد « جاستيل » فكرة المساواة أيضاً على أساس أنّ ظروف المعيشة التي تسودها المساواة قد تؤدي إلى نوع من الأبوة القسرية[٨٤]، وأنّ المطالبة بتحقيق المساواة قد يترتّب عليها تطابق قسري[٨٥] بين الناس ضمن صيغة معينة للحياة الفضلى؛ فالتغذية وما يرافقها من عناية لا تمثّل سوى بعد واحد للحياة الإنسانية، والمطلوب أن يتجاوز الإنسان ذلك إلى أبعاد أكثر فأكثر. إن الحضارة الصينية، مثلاً، أخرجت مختلف الإنجازات الخلقية والجمالية والعلمية، ولكن تلك الإنجازات لم تحصل إلاّ على حساب قرون من اللامساواة وارتكاب الخطايا وانتهاك الحرمات. ولكننا نُقدّر أولئك القوم الذين حقّقوا تلك الإنجازات أكثر مما نقدّر الأقوام الذين عاشوا منسيين في المجتمعات التي كانت أقرب إلى المساواة وأدنى إلى الأحوال البدائية ضمن ذلك الهامش الذي ينكمش باستمرار في إطار الثقافة الصينية[٨٦]. وكأنّ حرية الاختيار الظاهرية في المجتمعات الحديثة متحرّرة من القسر الذي يشير إليه، بالنسبة إلى جماهير الناس، وكأنّ الإنجازات التي حصلت في مختلف الحضارات بالثمن الأليم الذي أشار إليه « جاستيل » بحقّ، لم تخدم معظم الحضارات المتقدمة صناعياً اليوم إلاّ بالمزيد من استغلال الآخرين اقتصادياً، وبالمزيد من الهيمنة عليهم سياسياً، وحتى تربوياً.

ومن القضايا المتصلة أيضاً بموضوع اللامساواة والتعليم قضية « **معنى الذكاء وقياسه** »[٨٧]. ولا يتسع المجال هنا لمعالجة هذا الموضوع الهام، أو لإيراد كثير من الانتقادات السلبية لمبدأ المساواة في الفرص التعليمية وغيرها، ومبدأ التعويض. ولكننا لا نستطيع إغفال التعرض لمبدأ التكافؤ المعكوس، لأننا سنرجع إليه فيما بعد، عندما نتعرّض للبدائل الحديثة، فهو يتطلب بذل العناية للضعيف أكثر من القوي، لأن الضعيف أكثر احتياجاً إليها من القوي، ولأنه لن يتقدّم بدون تلك العناية أو المساندة الإضافية. والمفارقة هنا هي: أننا باهتمامنا الشديد بالضعيف، نعامله معاملة غير متساوية مع القوي لكي نصل في النهاية إلى نوع من المساواة بينهما؛ أي أننا نتوسّل عدم المساواة للوصول إلى المساواة، وفي ذلك تناقض شكلي ظاهر. ومن الملفت للنظر أنَّ عدداً من القيّمين على البحوث الكبرى والسياسات الموضوعة لبحث المساواة في الفرص التعليمية، أو لتحقيق هذه المساواة، من أمثال « جايمس كولمان » المشهور، لا يؤمنون هم أنفسهم بالمساواة شبه التامة، ولا سيما فيما يتعلق بالمساواة في مخرجات التعلم. لقد تساءل « كولمان » نفسه عن مدى ملاءمة مفهوم المساواة في الفرص التعليمية كهدف للتربية؛ لسببين: **أولهما** استحالة تقديم الفرص نفسها للأولاد جميعهم تقديماً فعلياً، **وثانيهما** أنّ السياسة المعكوسة للمساواة في الفرص توخيّاً للوصول إلى المساواة في النتائج قد تثبّط همة الأهل؛ مما يؤدي في النهاية إلى تقليل الموارد الإجمالية المتوافرة، وبالتالي إلى الإضرار بإعادة توزيع الموارد. وقد يقود ذلك في المدى البعيد إلى آثار غير محمودة بالنسبة إلى المحرومين والمظلومين[٨٨]. وقد صاغ « كولمان » النتيجة التي توصل إليها بهذا الخصوص، كما يلي:

«من أجل هذين السببين (المذكورين أعلاه)، أي **أولاً**: بسبب استحالة التحقيق (تحقيق المساواة)، **وثانياً**: لأنها لو تحقّقت فإنها قد تنتقص من المستوى الإجمالي للفرص المتاحة أمام الأولاد، من أجل ذلك يصبح المثل الأعلى المتمثّل بالمساواة في الفرص مثلاً زائفاً؛ فالمجتمع لا يقدر أن ينفّذ قراراً بإيجاد فرص متساوية أمام مختلف الأولاد، وعليه بدلاً من ذلك أن يقرّر ماذا يريد أن ينفق من الموارد العامة، وأيّ عجز يريد أن يوقعه في تلك الموارد العامة ليجري تثميره في التخفيف من المستوى الذي وصل إليه عدم المساواة الناتج عن إسهام الموارد الخصوصية»[٨٩].

ويبدو من جهة أخرى أن «كولمان» قد عاد فأبدى شكّه حول تفضيل التثمير العام من أجل تحقيق المساواة في النتائج أكثر من تحقيق المساواة في الفرص على أساس وجهة النظر القائلة بالاكتفاء أو الرضى الفردي؛ فالقدرة على مغالبة الصعاب قد تقود إلى مقدار من الرضى مساوٍ لتحقيق تلك الأهداف بحدّ ذاتها[٩٠]. وتجدر الإشارة فقط دون التعليق، إلى أنّ الصحف تناقلت خبر تراجع «كولمان» عن بعض مواقفه السابقة المتصلة بالنتائج التي توصل إليها في تقريره الشهير (عام ١٩٦٦)، بخصوص إمكان تحسّن إنجاز الأولاد السود إذا تلقّوا تعليمهم مع أبناء الطبقة المتوسطة من البيض في مدارس مشتركة. وأطرف ما في الخبر أنّ صحيفة «الواشنطن بوست» التي أجرت المقابلة مع «كولمان» علّقت على ذلك بقولها: ولم يكن لدى «كولمان» على كل حال الشيء الكثير ليتراجع عنه؛ **أولاً**: لأن التحسن المذكور في نتائج البحث حول تطوّر إنجاز الطلاب السود في مدارس البيض كان تحسّناً ضئيلاً؛ **وثانياً**: لأن قانون الحقوق المدنية الصادر عام ١٩٦٤، في الولايات المتحدة الأميركية، والذي أمر بإجراء دراسة «كولمان» المذكورة، لم يقصد منه، كتشريع، إحقاقُ توازن عنصري في المدارس، كما نص هو صراحة على ذلك، وإنما كان القصد منه وضع حدٍّ للتمييز العنصري الرسمي والشكلي في مؤسسات أميركا الحيوية. وقد أدّى القانون المشار إليه معظم تلك الرسالة المنوطة به[٩١]. ولم تشر الصحيفة إلى القرار القانوني الأسبق[٩٢] الصادر عام ١٩٥٤، والداعي صراحة إلى أنّ فصل مدارس السود عن مدارس البيض بحدّ ذاته لا يؤمّن حقوق المواطنين السود في المساواة مع البيض؛ مما يدل على أنّ الجوّ السائد في أميركا والحضارة الغربية عموماً يكتفي برفع المسؤولية عن المؤسسات الوطنية تجاه الإخلال بمبدأ المساواة، عن طريق إزالة أنواع عدم المساواة الشكلية أو المكشوفة التي لا سبيل إلى المواربة بخصوصها، وترك ما تبقى على حاله.

ولذلك ليس من العجيب أن لا يتحقّق مقدار أوفى من المساواة في فرص التعليم في الغرب، وأن تشتدّ الدعوة من جهة أخرى إلى تغيير النظام الاقتصادي ـ السياسي ـ الاجتماعي برمّته، أو على الأقل إلى تحقيق المساواة في نتائج التعلم كما سنرى بعد قليل.

٤ ـ ٣ ب) وإذا كانت ردة الفعل عنيفة تجاه أيّ تطوير جذري في مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، أو إزاء استبداله بمفهوم جذري، كما رأينا أعلاه، فإن استمرار الفعل كذلك في الدعوة إلى مفهوم المساواة في

النتائج ، لا بل العمل على تحقيق ذلك في الواقع ولو على نطاق محدود ، لا يقل قوةً عن ردة الفعل نفسها ، ولا يقل ضراوة عن الدعوة إلى تغيير النظام الاقتصادي ـ الاجتماعي بمجمله.

لقد أصدر « جان رولز » ، عام ١٩٧١ ، كتابَه المسمّى « نظرية في العدالة »[٩٣] وعالج فيه مفهوم التمييز الجذري بين المساواة في الفرص والمساواة في النتائج ، وتوصّل إلى صياغة دعوة جديدة للمساواة ؛ فالدعوة السابقة للمساواة لم تتعدَّ تسهيل دخول المؤسسات التعليمية والمناداة بالتصحيح ، وعلى المجتمع تصحيح الاختلال في المساواة الشكلية ، بتقديم العون إلى المحرومين ، ليتغلبوا على العوائق التي تمنعهم مثلاً من الاستفادة من فرص التعليم. وعلى هذا الأساس تُفتح أبواب الوظائف لأصحاب المواهب ، على أساس التباري. وقد دعا « رولز » هذا المفهوم : « المفهوم الليبرالي أو الديمقراطي »[٩٤]. وقد عالجناه سابقاً.

ولكن ، ما ذنب الفرد إذا ولد ، وهو يحمل « جينات » معيَّنة ، في أسرة ما ، تمتلك موارد مادية وثقافة معيّنة؟ إنّ هذا أمر اعتباري اعتباطي لا حيلة للفرد فيه من وجهة نظر خلقية ، وهو يشبه نوعاً من الفوضى ، أو من « اليانصيب » الطبيعي. والمشكلة الخلقية تصبح إذن عبارة عن « تعويض »[٩٥] الفرد الذي تحكم عليه الصدفة بأن يولد في أوضاع سيّئة. هذه هي خلاصة المساواة التعويضية[٩٦].

وقد انتقد « فرانكل » (١٩٧٣) نظرية « رولز » هذه ، على أساس أنّها « لا تعامل الفرد على أنه مشارك فعّال في تحديد مصيره »[٩٧]. وقد رأينا أعلاه أنّ « دانيال بل » وغيره ينظرون إلى هذا الأمر بالمنظار نفسه ، وكأن جماهير الناس تشارك في تحديد مصيرها ضمن الأوضاع الحاضرة التي تترجّح بين الاستغلال الداخلي ، وبين الحروب الساخنة المحدودة والحروب الباردة ونهب العالم الثالث والسيطرة عليه بشكل من الأشكال.

وأظهر « جنكس » ورفاقه[٩٨] ، عام ١٩٧٢ ، بمراجعتهم أدبيات البحث وإعادة تحليلهم المعلومات المتوافرة أنّ التدخّل البيئي يمكن أن يخفّف من الفروق الفردية المعرفية إلى حدٍّ كبير ، بالرغم من التقدير الشائع في البلدان الغربية ، أنّ الفروق الوراثية تعتبر مسؤولة عمّا يراوح بين ثلث التباين ونصفه الحاصل في ما يسمى نسبة الذكاء[٩٩].

وقام « بروكوفر » ومعاونوه وأمثالهم من جهة أخرى خلال الستينات والسبعينات بدراسات حول مفهوم الذات ، وحول تحسين الأجواء المدرسية للحصول على نتائج أفضل في التعلم المدرسي ضمن شروط معيّنة. وقد حاولوا أن يثبتوا أن للمدرسة دوراً كذلك في تحديد الإنجاز الذي يبلغه طلابها. وقد عبّر « بروكوفر » عن تفاؤله بقوله :

> « إنّ حاجات مجتمعنا المستقبلية لا يمكن بالتأكيد تلبيتها من خلال تخليد النظريات التي تدين الطفل ، والتي صاغت المفاهيم الغابرة حول القدرة المحدودة والثابتة على التعلم ؛ فلا بد لقابلية التعلّم من آفاق جديدة ، لا تفتأ تتوسّع باستمرار لإرساء الأساس الذي تقوم عليه تربية الأولاد في

القرن الحادي والعشرين »[١٠٠].

كما أنّ « بروكوفر » أطلق منذ عام ١٩٧٨، برنامجاً تدريبياً، يشبه برنامج « بلوم »، لخلق بيئات مدرسية فعّالة، على أساس مفهوم للتعلم المدرسي يعتبر أن الأولاد جميعهم يستطيعون أن يتعلموا ما تعتبره المدرسة والمجتمع الصغير مرغوباً فيه، وأنّ باستطاعة المدرسة أن تخلق الأنواع اللازمة من أجواء التعلم التي تكفل للأولاد جميعهم أن يتعلموا المهارات المرغوب فيها، وغير ذلك من المعارف وضروب السلوك[١٠١].

وصدرت مؤخراً دراسة في إنجلترا[١٠٢]، تظهر تأثير المدرسة على الطلاب. ولكنَّ باحثين آخرين بيّنوا أن إثبات أثر المدرسة في الطلاب ضمن تلك الدراسة لا يتعارض مع الفرضية الأساسية لجنكس وأمثاله من حيث أنّ « السياسة التربوية في المجتمعات الرأسمالية العصرية لاتستطيع أن تقدّم إلاّ النزر اليسير لتخفيف اللامساواة الاجتماعية »[١٠٣].

وخلاصة الأمر أنّ مفهوم المساواة التعويضية بدأ مفهوماً محدوداً ضمن إطار الفكر الليبرالي لتصحيح الأوضاع التربوية التي يشتكي منها، ولكنه لم يلبث أن تغيّر تحت ضغط المطالبة بتغيير النظام كله، وغير ذلك من العوامل المنضجة له، حتى أصبح مفهوماً راديكالياً سوسيولوجياً. ومفاده أنَّ نجاح المتعلم أو فشله أمورٌ يجب أن تُعزى على الأقل إلى الوضع المدرسي ذاته، وإلى المتغيرات الداخلة فيه. وتصبح المشكلة إذن: مدى ما توفّره المدرسة من ظروف مؤاتية للتعلم والنماء[١٠٤]. وهنا تظهر بعض الاختلافات بين مثل هذه الدعوة[١٠٥] وأعمال « جنكس » وأمثاله الذين يؤكدون أهمية الخلفية الاقتصادية ـ الاجتماعية إجمالاً، وما يحمله منها المتعلم وينقله معه إلى المدرسة كما مرّ معنا سابقاً.

ويقتضي هذا المفهوم بالنسبة إلى المدرسة والعمل التعليمي تغييرات أساسية في كثير من الأفكار والممارسات. ولكنّ القاسم المشترك بين مختلف هذه المحاولات المشتملة على مقدار وافٍ من التعليم العلاجي والتعليم الخصوصي هو الوصول إلى « تغريد »[١٠٦] نظام التعليم بأكمله، حسب دعوة « جايمس بلوك » وزملائه (١٩٧١). ومن هنا يتبيّن أن مفهوم تكافؤ الفرص لا يعني تقديم الفرص نفسها للجميع، وهنا تكمن مشكلة الديمقراطيات الغربية؛ ففي هذه الحال يعني تكافؤ الفرص أن يُعطى كلٌّ ولد فرصة مثلى لتنمية مواهبه الشخصية، إنطلاقاً ممّا تكون عليه تلك المواهب، عندما تبدأ معالجته التربوية في مؤسسة تعليمية عامة. ولا يمكن، والحالة هذه، أن يكون الغرض عبارة عن تحقيق المساواة بمعنى معاملة الأولاد جميعهم بالأسلوب نفسه. ولذلك، لا بدّ من طرح المشكلة بشكل يوهم بالتناقض كما طرحناها أعلاه؛ إذ علينا تحقيق المساواة في الفرص عن طريق معاملة غير متساوية بالنسبة لإحداث الفروق الاجتماعية المنشودة[١٠٧]، أي تقديم العون الأكبر للمتعلم الأضعف. وقد يصل مثل هذا الأسلوب في النهاية إلى تحقيق نتائج متكافئة في التعلم؛ وبذلك يصبح استراتيجية تربوية شاملة حافلة بالمعاني والمغازي، كما سنرى.

ومن الداعين أيضاً إلى استراتيجية المخرجات المتساوية في التعلم، العالم التربوي المعروف « روبرت

هافجهرست »[١٠٨] ، فقد دعا إلى تعليم أبناء سكان المدن الأميركية تعليماً صحيحاً ، واستند إلى نتائج أبحاث « بنجامين بلوم » في اقتراحه حلاًّ لتلك المشكلة على أساس بذل الجهد في تعليم طلاب المدن حتى يصلوا إلى إتقان المنهج التعليمي العادي ، ويتساووا في نتائج تعلمهم[١٠٩] . وقد تنتفي بذلك حاجة أهل الطبقة الاجتماعية المتوسطة من البيض للهرب إلى ضواحي المدن من أجل تعليم أبنائهم في مدارسها ، بعيداً عن أولاد الطبقات الشعبية .

ولم تقتصر مثل هذه الدعوات على الولايات المتحدة الأميركية ، إنما تعدّتها إلى بلدان أوروبا وغيرها ؛ ففي فرنسا مثلاً ، تتنادى أيضاً أصوات المعلمين وغير المعلمين داعية لعدم الاكتفاء بالتربية التعويضية المحدودة ، وبالتالي لتقديم مساندة تربوية[١١٠] فعّالة غير مهنية للمتعلمين على طول السلم التعليمي منذ الروضة ، ولتكثيف عدد المساعدين التربويين الذين يشكلون « جماعة العون النفسي ـ التربوي »[١١١] ، ولا سيما في الأوساط الشعبية ، لئلاّ يصبح التكافؤ في الفرص خديعة كبرى[١١٢] . ويزيد المعلمون الفرنسيون على ذلك قولهم إنهم يعون تمام الوعي ظلم النظام القائم ، لكن الحل العادل ليس كله بأيديهم ، فهو قبل كل شيء حلٌّ سياسي واقتصادي ، وهذا أمر يعني جمهور المواطنين ، وبالتالي أهل الطلاب[١١٣] .

والأمثلة تترى في فرنسا وغيرها على الشكوى من سوء التكافؤ في الفرص التعليمية[١١٤] ، ولا سيما عندما يدخل الناشىء المرحلة الثانوية ؛ إذ تكون حظوظ النجاح قد شارفت نهايتها ، وتكون اللعبة الأساسية قد جرت قبل بلوغ الطالب صف البكالوريا[١١٥] . وإذا كان لا بدّ من تقديم مساندة تربوية فعّالة لإنقاذ ما يمكن إنقاذه ضمن الأوضاع الراهنة ، فلا مُعَدّى عن تغيير مواقف وشؤون تعليمية كثيرة . ولذلك تحاول المدارس أن تطبِّق أنواعاً من التدابير الجديدة ، ومنها « تربية النجاح »[١١٦] ،حيث يتناسى المعلمون المنهج ، وينطلق المتعلمون في التعبير عن أنفسهم ، بينمايقدّر المعلمون تقديراً إيجابياً كل خطوة من خطوات نجاحهم وتقدّمهم ، مع العلم أن ضمان النجاح النهائي والتوجّه إلى الفروع المرغوب فيها يتطلب فيما بعد نوعاً من التعليم المنهجي المنتظم قبل حلول ساعة التوجيه ؛ لأن إتقان اللغة والتفكير المنطقي والرياضي يظلان ضروريين . ومنها أيضاً « تربية البيئة المحلية »[١١٧] ، حيث تهمل المقاربة الفردية في تعليم الولد الذي يجد صعوبة في تعلمه ، ويُسْتَبْدَلُ بها تدبيرٌ جماعي ، وتصبح المشكلة في عهدة أهل البيئة المحلية كلهم ، من أولاد وأهل ومعلمين وسائر الراشدين . وفي هذا الإطار يتعاون المتعلمون فيما بينهم ويشاركهم في ذلك الراشدون جميعهم ، كما يحدث حالياً في إحدى مدارس « غرينوبل »[١١٨] ، في فرنسا . ولكن يظهر أن المساندة التربوية لم تُفْضِ إلى التكافؤ بين المتعلمين في الحظوظ ، لكنها أيقظت مخيّلة المعلمين[١١٩] . أمّا على الصعيد الرسمي في فرنسا ، فقد نصّ إصلاح « هابي » الأخير على أن يتألف كل صفّ سادس من تلاميذ ذوي خلفيات غير متجانسة ، وأن تُخصص ساعة أسبوعية لأعمال المساندة التربوية الموجّهة إلى التلاميذ الضعاف من جهة ، وإلى الأقوياء من جهة أخرى بصيغة « نشاطات التعمّق »[١٢٠] ، فضلاً عن تدابير أخرى تتسم بالمرونة ، وإن كانت لا تحقق القسط المنشود

من تكافؤ الفرص التعليمية .

ويشيع التعليم على أساس المساندة التربوية ، خصوصاً في البلدان التي لديها مدرسة مشتركة أو شاملة كما رأينا في الولايات المتحدة الأميركية وفرنسا . وفي السويد مثلاً تكتسي المساندة التربوية أشكالاً مرنة ومنوّعة ، منها مساقات إضافية فردية « عيادية » لإعادة تربية الفرد ، أو العمل ضمن مجموعات صغيرة منسجمة . وتبرز الوسيلة الأساسية المعتمدة لتحقيق المساندة التربوية في الفرق الكبير الثابت بين الوقت الذي يكرّسه المتعلمون للعمل المدرسي وبين الوقت المطلوب من المعلمين ؛ ففي السنة الابتدائية مثلاً يعمل التلاميذ على مدى عشرين حصّة في الأسبوع ، بينما يعمل المعلمون ثلاثين ساعة ، ممّا يعطيهم وقتاً كافياً للعناية بالأولاد الذين يجدون صعوبة في تعلمهم(١٢١) .

وفي بريطانيا ، يُكَلَّف بالمساندة التربوية معلمون آخرون غير معلمي الصفوف . وقد يجري تعليم المساندة أحياناً في صفوف خاصة . ولكن هذا التدبير بدا قاسياً ، لتفريقه بين المتعلمين . لذلك يعمدالمعلم المسؤول عن المساندة غالباً ، إلى جمع فئة من الأولاد الذين يحتاجون إلى المساعدة ، ليعلمهم خلال برنامجهم اليومي العادي . وقد يتدخل أيضاً بوجود معلم الصف نفسه خلال الفترات التي يعمل فيها المتعلمون في مجموعات صغيرة . ويعتبر في مثل هذه الحال مستشاراً لمن يطلب معونته من التلاميذ ، مهما كان مستواهم(١٢٢) .

ولكن معظم نماذج المساندة التربوية الواردة أعلاه ، والتي قد تمثّل أفضل ما يجري بهذا الصدد في البلدان الغربية ، لا تقرّبنا كثيراً من غرضنا المنشود هنا ، ألا وهو الوصول إلى المساواة في نتائج التعلم ، وهي القضية الرئيسة التي يدور حولها النقاش الآن في الأوساط التربوية المطّلعة . ثم إن التعليم المساند(١٢٣) ، لا يخرج عن كونه نوعاً من التربية التعويضية(١٢٤) ، سواء أكانت محدودة تطبّق في وقت معيّن أو في مرحلة تعليمية معينة ، أم كانت أشمل من ذلك . والفكرة التعويضية بحدّ ذاتها تثير تساؤلات ذكرنا بعضها آنفاً ، كما تنطوي على تناقضات ، من أهمها صعوبة تطبيقها على نطاق واسع ، كالتربية النظامية نفسها . وقد يكون نشر التربية التعويضية على نطاق شامل أكبر كلفة وأصعب مما نتصور . وربما كان أخطر ما في التربية التعويضية وما يتصل بها أو يشابهها من مساندة تربوية مفهوم العلاج لوضع مرضي أو على الأقل لوضع منحرف عما هو عادي أو طبيعي ، وهو المفهوم الذي قامت عليه مشاريع التربية التعويضية وأشباهها في معظم الحالات حتى اليوم . وربما أمكننا أن نستثني من ذلك الأعمال التربوية التصحيحية التي اقترحها « بلوم » ؛ لأنه يبيّن بكل بساطة ، ودون إقحام فكرة المرض أو الانحراف بأن النواقص نابعة من تاريخ المتعلم الدراسي والاجتماعي ، الذي غالباً ما أهملناه .

ويتجلى هذا المفهوم العلاجي أولاً في طريقة اختيار من تلزمه تربية تعويضية ؛ فطالما استخدمت لهذه الغاية وسائل القياس النفسي(١٢٥) ، بالأفضلية على غيرها من الوسائل ، وطالما أدّى استعمالها إلى تفاقم سوء حالة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التعلم ؛ نظراً لأنها بطبيعتها تشجّع المعلمين على أن يعتبروا مثل هؤلاء

المتعلمين حالات فردية من الخيبة والفشل ضمن نظام سليم للتعليم[١٢٦]، مع أن النظام المدرسي قد يكون من المسؤولين الأساسيين عن خيبتهم، فضلاً عن إسهام خلفيّاتهم الاقتصادية ـ الاجتماعية، كما سنرى بعد قليل.

وإذا علمنا من جهة أخرى أن تشخيص صعوبات التعلم لا يزال حتى اليوم عملية ذاتية غير علمية، وأنّ ضعف القدرة على التعلم هي فكرة غير محدّدة[١٢٧]، وأنّ الوسائل المستعملة في الكشف عنها وقياسها غير مضبوطة، ندرك مقدار الضرر النازل بمن يواجهون صعوبات في تعلمهم. أضف إلى ذلك سوء استخدام القياس النفسي[١٢٨]، في كثير من الحالات، ولا سيا بخصوص تقويم القدرات العقلية من جهة، وربطها من جهة أخرى بالقدرة أو عدم القدرة على تعلم الأمور التي تُعَلَّم في المدارس.

إنّ استعمال مثل هذه الوسائل غير الموثوقة وغير المتوجهة توجّهاً ديمقراطياً سواء أكانت نفسية أم غير نفسية، تكشف لنا تنظيم التربية التعويضية وطبيعة الطرائق التي تستخدمها؛ فمن التدابير المألوفة في حيّز التربية التعويضية أن يعمد إلى «سحب» التلميذ من وضعه «العادي» سحباً مؤقّتاً على الأقل. والغرض من ذلك أن يخضع المتعلم لنوع من العلاج[١٢٩]. ويشتمل العلاج الانتباه لألوان الضعف في المهارات الأساسية. وترمي هذه الرعاية إلى إعادة التلميذ إلى ما يعتبر عمله العادي بأسرع وقت ممكن، حتى إنّ نجاح المعلم في ميدان التعليم التعويضي يقاس بعدد التلاميذ الذين يستطيع إرجاعهم إلى صفوفهم وأوضاعهم العادية. ومن المعروف أنّ مثل هذه التدابير قد باءت عموماً بالفشل[١٣٠]، وأن هذه المقاربة المَرَضِيّة[١٣١] جعلت المعلمين القائمين بالتربية التعويضية ينظرون إلى أنفسهم كمعالجين أو مداوين[١٣٢]، من جهة، كما جعلت من جهة أخرى المعلمين الآخرين غير القائمين بالتربية التعويضية يعتبرون أن لا علاقة لهم بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة أو الرياضيات، أو غيرها. ولذلك يعتبرون كل تلميذ لا يتابع دروسه بنجاح في مادة من المواد غير عادي، أو غير طبيعي، وبالتالي يحتاج إلى مساعدة خاصة ليست من شأنهم هم. وفي مثل هذه الحال، يجري التركيز على التلميذ المريض. أما محتوى المنهج وطرائق التعليم ووسائله فلا يعاد النظر فيها[١٣٣].

وقد نفهم طبيعة التربية التعويضية والدور الذي تؤديه في النظام التربوي ـ الاجتماعي بالرجوع إلى منشئها التاريخي والاجتماعي لاستشفاف الايديولوجية التي تكمن وراءها؛ فقد ظهرت جهود التربية التعويضية منذ الأربعينات في أحضان السياسة الاجتماعية للدول الصناعية الغربية، وكانت التربية تعتبر إذ ذاك شأناً فرديّاً، كالصحة، لا شأناً يتعلق بالبيئة الاجتماعية المحلية على الأقل. ولكن سياسات التنمية اللاحقة قامت على أساس الاعتراف بالقوى المعقّدة القائمة في المدرسة والمجتمع الصغير، والتي تحدّد معنى الخبرة التربوية وفعاليتها.

ويعتقد بعض الباحثين[١٣٤]، أنّ «ايديولوجية المرض» التي وصفناها أعلاه ناتجة عن اهتمام علماء النفس بالفروق الفردية. ونحن لا نشاطرهم هذا الرأي، بل نتفق معهم في أن تأسيس خدمات العلاج التربوي منذ

الأربعينات وما تصدّرها من مفاهيم نفسية أكسب الممارسات التربوية القائمة احتراماً وسنداً نظرياً ؛ ولو أنّ أخطاء بعض تلك المفاهيم النفسية ظهرت فيا بعد. وعلى كل حال، لم يفض ذلك إلى تطوير النظام التربوي في اتجاه المرونة، بل أدى القياس النفسي على قاعدة المقارنة بين المعلمين إلى تدعيم نظام التعليم الجمعي التقليدي القائم، وما رافقه من اعتبار الضعف في اكتساب المواد التعليمية نوعاً من الشذوذ(١٣٥). وهكذا تمثل الوضع العادي أو الطبيعي بالقدرة أو الإنجاز الذي يصدر عن الولد ذي الوضع المتوسط، بينما تمثّل الوضع غير الطبيعي بتحصيل عدد أقل من التلاميذ من أصحاب الإنجاز الأدنى من المعدل الوسطي. وما أهون أن تقترن صورة هذه الأقلية بالمفهوم المرضي المشار إليه. وبالتالي كان على المدرسة وخدماتها التعويضية أن تؤهّل الولد ليماشي المنهج المقرّر، لا أن تُعدِّل المنهج ليناسب المتعلم. ومن المشاهير الذين أثّروا في ترسيخ مثل هذه المفاهيم: « بورت »(١٣٦)، و « سكونل »(١٣٧). وأصبح النظام التعليمي والحالة هذه يقود حتماً عدداً معيناً من المتعلمين على طريق الخيبة. ويمكن وصف مثل هذا النظام بأنّه ميّال أو عرضة لحصول الحوادث(١٣٨)، وأنّ ما يلاقيه بعضهم من صعوبة التعلم فيه ليست مسألة تأخّر زمني، بل هي إعاقة. ولذلك يحتاج إلى معلم متجول أو أكثر يقوم بالتربية التعويضية.

ومن أهم النتائج التي ترتّبت على إعادة النظر في التربية التعويضية وبدأت تشيع تدريجياً: هدم السدود والحدود بين المواد التعليمية، واعتبار بعضها أساسياً، على الجميع أن يكتسبوه، وبعضها اختيارياً، ومنها الدراسات المستقلة، واعتبار أن القدرة على القراءة أو غيرها من القدرات والمهارات الأساسية تبنى بالصورة الفضلى بناء تدرجيّاً، حجراً حجراً، وإنما في وضع متماسك ومتكامل مع غيره من ميادين التعلم. ولذلك يحتاج المتعلم إلى المساندة أو الدعم الدائم، لا إلى التعويض أو العلاج. لكن أهم نتيجة حصلت على الإطلاق قد تكون في النقلة الايديولوجية التي حدثت في التربية البريطانية بالذات، منذ الحرب العالمية الثانية، وهي العزوف عن جمع المتعلمين في صفوف أو شعب حسب قدراتهم(١٣٩)، وبالتالي التراجع عن النخبيّة(١٤٠)، واعتناق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أولاً(١٤١)، توصلاً إلى التكافؤ في النتائج. فهل تستطيع تربية المساندة، أو تربية الدعم أن تحلّ محل التربية التعويضية التي سادت أواسط القرن العشرين في البلاد الغربية، وأن تَفْضُلَها في ألاّ تبقى نوعاً من التعويض لأناس يعتبرون أقرب إلى المرض أو الانحراف منهم إلى الصحة، بل تتجاوز ذلك إلى العمل على تحقيق قسط أكبر فأكبر من التكافؤ الحقيقي في الفرص التعليمية، توسلاً للوصول إلى التكافؤ في نتائج التعلم أو إلى أيّ بديل مماثل؟ وفي هذا الإطار نتساءل: كيف تبدو أعمال « بلوم » السبعينية وما يماثلها؟ وكيف توصّلت إلى تحقيق تكافؤ في نتائج التعلم حيث عجز غيرها؟

إنّ أعمال « بلوم » وأعوانه التي جرت خصوصاً خلال السبعينات قضت على ضروب الحذر والتردد التي عرضناها سابقاً على لسان عدد من الباحثين، وناقضت أقوالهم جميعاً بأن وضعت اليقين مكان الشك لا على أساس نظري فقط، بل أيضاً على أساس عمليّ تجريبي واقعي. فبعد عقد من سنوات العمل الدؤوب في نطاق

إمكانات محدودة ، توصل « بلوم » إلى نظرية شاملة حول التعلم المدرسي ، تتضمن بعداً صريحاً ينصّ على إمكان إحداث التكافؤ في نتائج التعلم تحت شروط وظروف معينة . وهكذا يصبح التكافؤ في نتائج التعلم هدفاً للتربية والتعليم ، بدلاً من التكافؤ في فرص التعلم . وهذا الهدف يقتضي أن يوجد المعلمون أساليب تكفل تقديم المعونة والتشجيع اللازمين لكل ولد حين يلزمه ذلك ، بدلاً من تأمين معاملة متماثلة للجميع . ولا بدّ من حصول عدم التكافؤ في المعاملة لصالح المتعلمين الضعاف في بعض المراحل على الأقل ، إذا أردنا أن يصل الأولاد إلى درجة التكافؤ في مخرجات التعلم . وهذا يعني أنّ على المؤسسة التعليمية ، بمعلميها وإجراءاتها ووسائلها ، تسعى إلى أن يبلغ الأولاد جميعهم مستويات مقبولة من التعلم ، بدلاً من الاكتفاء بأن « يعامل » كل متعلم معاملة عادلة ومتساوية مع معاملة غيره(١٤٢) .

ولكن « بلوم » لا يلقي الكلام على عواهنه ، بل يلتزم العلم والفائدة الاجتماعية في الوقت نفسه . ولذلك يعترف بأنّه حتى لو اتخذنا من التكافؤ في النتائج هدفاً للتعليم ، لا بد أن يكون لذلك التكافؤ في المخرجات حدود(١٤٣) ، إذا أرادت المدارس أن تكون واقعية ، وأن تضع لنفسها أهدافاً قابلة للتحقيق ؛ لأنه سيكون دائماً بين المتعلمين بعض المتفوقين بسبب خلفياتهم التي تشمل كلاًّ من العوامل المنزلية والبيئية والوراثية . وسيتعلم هؤلاء بسرعة تفوق سرعة أقرانهم ، ويصلون في تعلمهم إلى درجة من التعقيد تتعدى مستوى الطالب المتوسط الحال . ويعتقد « بلوم » بأنّ هؤلاء يراوحون بين واحد في المئة إلى اثنين في المئة من مجموع الطلاب ، في أيّ صف من الصفوف الاعتيادية . ويُشْتَبَهُ بأنهم سيطرحون مشكلات معقّدة بخصوص إدارة شؤون الصف ، ولكن لا ينبغي تأخير دوافعهم وحوافزهم للتعلم بأيّ شكل من الأشكال من أجل أن يماشوا الطلاب الآخرين .

وبالإضافة إلى ذلك ، سيكون لدينا دائماً بعض البطيئين في تعلمهم بسبب خلفياتهم التي تشمل كلاًّ من العوامل المنزلية والبيئية والوراثية ، والاضطرابات العضوية أو الوظيفية ، وسيتعلم هؤلاء بسرعة أبطأ من سرعة الطالب المتوسط الحال ، وسيبلغون في تعلمهم مستوىً من التعقيد أقل منه . ويعتقد « بلوم » كذلك بأن هؤلاء يراوحون بين واحد في المئة إلى ثلاثة في المئة من مجموع الطلاب في أيّ صفٍّ من الصفوف الاعتيادية . كما يؤمن بأن مثل هؤلاء الطلاب يمكن أن يحرزوا تقدماً فعّالاً في تعلمهم ، لكنهم يحتاجون إلى مقدار أكبر من الوقت والانتباه والموارد لجعل ذلك الأمر مستطاعاً . وسيطرح هذا الوضع أيضاً مشكلات صعبة تتعلق بإدارة شؤون الصف ، لكن الأكثرية الساحقة من المعلمين تستطيع أن تقدّم العون الكثير لهؤلاء الطلاب .

وهكذا يبقى لدينا في الوسط بين هاتين الحالتين المتطرفتين نسبة تبلغ ٩٥٪ من الطلاب . وباستطاعة معظم المعلمين أن يحقّقوا بين هؤلاء الطلاب مساواة حقيقية في النتائج ، لكن يجب على المعلمين أن يطبّقوا الوسائط التعليمية المناسبة بخصوص الفوارق القائمة بين أولئك الطلاب .

ومن جهة ثانية تدل البحوث التي أجراها « بلوم » ومعاونوه على أن أفضل الأوقات لتقديم المساندة التربوية اللازمة تقع في مطلع كل وحدة من وحدات التعلّم ، بدلاً من أن تُقدَّم تلك المساندة فيما بعد . ويجب أن

تكون هذه المساندة التربوية عبارةً عن استفادة مسترجعة[١٤٤]، وتدابير تصحيحية للمعلومات والمهارات المعرفية، فضلاً عن إيجاد الدافعية التي تلزم المتعلم عند دخوله حلبة التعلم. ويشمل «بلوم» تلك المتطلبات[١٤٥]، كلها بتعبير «المحمولات» أو «المداخلات من أنواع السلوك المعرفي والانفعالي»[١٤٦]، التي يدخل بها المتعلم حلبة التعلم، والتي لا بدّ منها للنجاح في التعلم الذي يباشره المتعلم. وفي أول كل مرحلة أو مساق تدريسي جديد ينفع «عدم التكافؤ في المعاملة» لصالح الطلاب الضعاف أكثر ما ينفع. أما المتغير الأهم، فيبقى نوعية التعليم على طول المساق التدريسي. ويلزم أن تتضمن نوعية التعليم الجيدة أن يقوم المعلم بتوجيه عملية التعلم وتعزيز الاستجابات الصالحة، ومن ثمّ تصحيح مسيرة التعلم على أساس إبلاغ المتعلم المستفاد المسترجَعَ مما قام به باستمرار. كل ذلك فضلاً عن اشتراك الطالب في عملية التعلم اشتراكاً فعلياً ظاهراً وباطناً. فإذن، نكون قد يسّرنا للمتعلم، هذه الأمور أو المتغيرات كلها: أي أنواع السلوك المعرفي والانفعالي اللازمة لدى مباشرة التعلم ونوعية التعليم الجيّدة. وإذا جعلنا هذه المتغيّرات متساندة متفاعلة ومستجيبة لحاجات المتعلم، فإنها تحدد طبيعة مخرجات التعلم بالشكل المنشود. وهذه المخرجات عبارة عن مستوى الإنجاز ونوعه، وسرعته، والخصائص الانفعالية التي تنشأ لدى المتعلم بالنسبة إلى ما يتعلمه، وبالنسبة إلى موقفه من ذاته، كذات متعلمة[١٤٧]. ولا يتسع المجال هنا للدخول في تفاصيل نظرية «بلوم» حول التعلم المدرسي ومغازيها الأخرى[١٤٨]؛ لأن ما يهمنا الآن هو أن نبيّن أنها تضمن حصول تكافؤ في نتائج التعلم، إذا رُوعيت متغيّراتها الأساسية كما ينبغي.

ولكن لا يسعنا إلاّ التنويه على الأقل بأن نظرية «بلوم» تمثّل تحدّياً كبيراً للمربين والباحثين التربويين في مختلف بقاع الأرض؛ لأنها قابلة للاختبار العلمي والعملي، ولأنها لا تبشّر فقط بالتساوي في نتائج التعلم بل تنصّ كذلك على التكافؤ في سيرورة التعلم ذاتها (أي الوقت والمساندة والوسائل)[١٤٩]، بعد فترة معيّنة من التعليم والتدريب واستنهاض الهمم والاستفادة من مختلف التقنيات التعليمية المعروفة.

ومن المستغرب في زمان القحط التربوي الذي يعايشه العالم الغربي المعاصر وما يشابهه من العوالم أن يتمكن «بلوم» ورفاقه خلال عقد من سنوات البحث والتجريب حول التعلم الإتقاني[١٥٠]، من التوصل إلى نتيجة لم تنتظرها أكثرية المشتغلين بالتربية والتعليم في العالم، ألا وهي: «أن الفروق الفردية في التعلم المدرسي تصل إلى درجة الصفر في ظل الظروف المدرسية المؤاتية، كما أنها تتضخم كثيراً في ظل الظروف المدرسية غير المؤاتية»[١٥١]. مع العلم أن «بلوم» نفسه كان في أواخر الستينات لا يزال أقرب إلى نموذج «جان ب. كارول» الذي أكّد أهمية الوقت الإضافي اللازم للتعلم. ولذلك لم يكن «بلوم» متفائلاً إذ ذاك بإزالة الفروق بين الطلاب في سرعة التعلم نفسها، بل في مستوى التعلم الذي يصل إليه الطلاب في النهاية ومدى تعقّده[١٥٢].

وحتى إذا لم يشمل التكافؤ في مخرجات التعلم المواد الدراسية جميعها، واقتصر على بعض المواد التي تعتبر

أساسية في نظام مدرسي معيّن ، فإنه يبقى قضية تترتّب عليها نتائج حميدة إنما خطيرة . وهذا ممّا يفسّر مواقف الرفض التي جُوبَه بها كما شرحنا سابقاً . وفي هذا الصدد يقول « كورلاند » ما معناه : إذا استطعنا تأمين المساواة بين الطلاب في النتائج المدرسية التي يبلغونها ، فإنّ نظامنا التربوي الحالي لا يعود مقبولاً من الآن فصاعداً ؛ وذلك لأن هذا النظام قَبِلَ حتى الآن واقع عدم المساواة في مخرجات التعلم كنتائج لا مفرّ منها ، ولا يمكن تفاديها ، لأنه اعتبرها نابعةً من الفوارق الموجودة في « الوراثة والبيئة والدين والصفات الإثنية ، وحتى من الله والحظّ »[١٥٣] ، حسب تفسير القادة الذين يسوسون الأمور في البلاد المختلفة . ولذلك تعتبر مسألة التكافؤ في نتائج التعلم صعبة القبول في المجتمعات التي أقرّت مبدأ الفروق الفردية الواسعة الانتشار في التعلم المدرسي ، مع العلم أنَّ الملاحظة العابرة أيّدت ذلك المبدأ ، وأنَّ كثيراً من البلدان أرست أنظمتها التعليمية والتربوية عليه[١٥٤] .

وهنا يبرز دور المؤسسات التعليمية والتربوية فيما يتعلق بإمكان حصول التساوي في التعلم ونتائجه . « فإذا كان البشر يولدون متساوين في التعلم ، أو أنهم يمكن أن يصبحوا متساوين فيه ، يترتّب على ذلك أن تتحمل المدرسة ويتحمل البيت مسؤوليات أشمل بكثير ممّا اضطلعا به في السابق . وإذا كان التساوي في التعلم ممكناً ، يتوجّب على المدارس أن تتخلّى عن وظيفتها الانتقائية »[١٥٥] ، التقليدية وتتبنّى وظائف جديدة ترعى قدرات الأفراد وتنمّي مواهبهم وتطوّرها .

وإذا كانت المساواة في التعلم ممكنة الحصول عن طريق تطبيق نظرية « بلوم » ونظيراتها ، فلا بدّ للمجتمعات المدمنة على اللامساواة والمصرّة عليها من أن تحاول بعد الآن تبرير تلك اللامساواة في معاملة الناس بعضهم بعضاً على أسس أخرى غير تعلمية ، مع العلم أنّ ذلك لا يمنع الاستمرار في فرز الناس على أساس مقدار التربية المنجزة في آخر المطاف ونوعها[١٥٦] . ولذلك يستطرد « بلوم » إلى القول :

« لسنا سُذّجاً لنفترض أن المجتمعات قد لا تستمر في التفتيش عن أساليب أخرى لفرز الناس : كالمظهر ، والصفات الشخصية ، والقوة الجسدية ، والمنشأ العائلي ، والدين (أو الطائفة) ، والعرق ، وغير ذلك من العوامل . لكن المجتمعات الحديثة المتوجّهة توجّهاً تكنولوجياً ، والتي تستخدم التربية والتعليم كأساس لتنمية مختلف أنواع الكفاءات التي يحتاجها المجتمع ، يتوجّب عليها ، (إذا ثبتت صحة نظرية « بلوم ») أن تبدأ منذ الآن على قاعدة أنّ معظم الأعضاء في المجتمع هم قادرون على اكتساب كل نوع من أنواع الكفاءات اللازمة ، وأنّ الصفات الشخصية والعوامل المحيطية (بما فيها المدارس) ، تحدّد من هم الأفراد الذين يكتسبون أخيراً كل نوع من أنواع الكفاءات »[١٥٧] .

وإذا كانت المجتمعات والأنظمة التعليمية تجد مثل هذه الفحوى صعبة القبول ، كما أسلفنا ، فقد يجد المرء وأسرته صعوبة أكبر في قبوله كذلك . فقد شاع بين الناس أن يقبلوا كون بعض أولاد العائلة متقدمين في التعلم ، وبعضهم الآخر متأخرين فيه . كما أنّ هذا الأمر له مصداقية أوفى بين الأفراد المنتمين إلى أُسر

مختلفة. وقد أصبح هذا الواقع تبريراً قوياً للتباين الحاصل في التعلم داخل الأسرة نفسها وبين الأسر الأخرى. كما أثبت هذا التبرير بدوره فعاليته في تحديد الجهود والدوافع التي يبذلها الأفراد في مضمار التعلم المدرسي ومطامحهم لكي يشغلوا مهناً تتصل بالأعمال المدرسية[١٥٨].

لذلك كله، لا نعجب أن تلقى نظرية «بلوم» وأعماله التطبيقية استغراباً، بل استهجاناً، قد يبلغان أحياناً حدّ المقاومة العنيفة؛ فقد مضى على كليات التربية ومراكز البحث التربوي وسائر المجالس والهيئات والوزارات المعنية بعلوم التربية في العالم الغربي وتوابعه ما يناهز ثلاثة ارباع هذا القرن، وهي تطحن الهواء، دون التوصل إلى حلّ لمشكلة التعلم[١٥٩].

مناقشة أخيرة

مهما كان منطق «بلوم» مقنعاً، كما رأينا أعلاه، ومهما كان مصيباً من حيث المبدأ الداعي إلى إمكان إلغاء الفروق الفردية بين الناس أو تعزيزها بحسب الاستراتيجية المتّبعة، ومنها طبعاً الفروق في التعلم، ومهما كان خصوم المساواة في نتائج التعلم وسواها جادّين في تقديم الحجة تلو الحجة على استحالة إحقاق التكافؤ في مخرجات التعلم وغير ذلك، ومهما ناقشنا بعض هذه الأمور في مواضعها من المعالجة الواردة أعلاه، فلا مُعَدَّى لنا عن مناقشة أخيرة حول مثل هذه المفاهيم الخطيرة البالغة الأثر على حياتنا وحياة الأجيال الطالعة ومستقبلهم في أصقاع الأرض جميعها. ولعلنا بذلك نكشف المزيد من الملابسات التي تحيط بهذه المسائل، ونضع بعض الأمور في نصابها، في ضوء قناعتنا الحالية، دون أن ندّعي حل المشكلة، بل إلقاء الأضواء عليها، لا على دفعة واحدة، بل على دفعات متتالية.

فإذا كانت الحرية قيمةً، تدّعي رعايتها ونشدانها معظمُ الأنظمة والجماعات في العالم على اختلاف مشاربها السياسية وتباين مفهومها الضمني للحرية، فإنّ المساواة أو التكافؤ في الأمور الاقتصادية والاجتماعية، ومنها الأمور التربوية كقيمة من القيم، تعتبر، جهاراً، محوراً للاختلافات والانقسامات العميقة دون خجل في البلد الواحد أو فيما بين البلدان، حتى لو تعلق الأمر بالتكافؤ في الفرص تكافؤاً شكلياً فقط، فكيف يكون الخلاف إذا كان المطلوب الوصول إلى المساواة في النتائج؟ وقد أظهرت بعض الدراسات الحديثة أن ألوان الانقسام والنزاع في الأمور السياسية البريطانية، وكذلك الأميركية إذا اختزلناها تتركز أساساً على قيمة واحدة لا غير، هي المساواة[١٦٠]. ولا نعتقد أن الحال أفضل من ذلك في البلدان المتنامية. فلا عجب والحالة هذه أن نجد مقاومة مستمرة تواجه تطور المفهوم الذي نعالجه هنا، ألا وهو تكافؤ الفرص التعليمية، ليصل إلى معنى التكافؤ في نتائج التعلم، أو أي بديل جذري آخر له. ومن أساليب تلك المقاومة الادعاء بأنه ليس لدينا حتى الآن إثباتات كافية حول ما يحصل في المدارس أو خارجها، بخصوص تكافؤ الفرص التعليمية، وما يماثلها أو يشابهها من القضايا. وهذا يعني الدعوة إلى مزيد من إجراء البحوث العلمية إلى ما شاء الله، في

إطار الأوضاع التربوية الراهنة التي تنوء الأكثرية بحمل مشاكلها. ونستشهد على ذلك بكتاب حديث يعالج نظريات اللامساواة في الأداء المدرسي والنظريات المتعلقة بالتعليم والمجتمع، ولا يذكر قضية التكافؤ في النتائج المدرسية إلا لماماً (ص٨٦، ٢٥٢)، ولا يصل في نهاية المطاف إلا إلى مناصرة التكافؤ في الحصول على الشهادات المدرسية[١٦١]، بعد أن يكون قد عرض النظريات الوظيفية (التقليدية) والراديكالية، ولم يترك شاردة أو واردة بخصوصها وبخصوص غيرها[١٦٢].

وإذا كان أصحاب النظريات والمفاهيم التقليدية والجديدة بخصوص تكافؤ الفرص وغير ذلك يبالغون في تفسير نتائج البحوث كما يقول «هورن»، فذلك قول صائب، لكنه لا ينفي الصحة الجزئية لبعض الطروحات، ولا سيما الجديدة منها، والتي حسب قوله، لم تظهر قبل الستينات. وماذا ينفعنا أن نشقّ لنفسنا طريقاً آخر بين معسكري التقليديين والمحدثين بقولنا إن التعليم المدرسي ليس تابعاً للمجتمع إلى الدرجة التي نتصورها، و «إن حدود التعليم المدرسي لها علاقة أكبر بعدم قدرتنا على تعليم ما نريد أن نعلمه ضمن الضغوط التي تفرضها علينا غرفة الصف، ممّا له علاقة بالقوى الخارجية التي تفرض ما يجب وما لا يجب أن تعلمه المدارس طلابَها»؟[١٦٣]. أليس هذا شبيهاً بقولنا إن التعليم يمثل متغيّراً مستقلاً أو شبه مستقل في الإطار الاقتصادي ـ الاجتماعي، بدلاً من قولنا إنّ التعليم كان، ولا يزال، في جميع الأنظمة السياسية ـ الاقتصادية دون استثناء متغيراً تابعاً، ككل شأن اجتماعي، ولكنه في الواقع لم يستلهم حتى اليوم في معظم الأنظمة، القيم الديمقراطية السليمة من مثيلات التكافؤ في النتائج؛ لأن الأنظمة العامة نفسها غير جادة بهذا الصدد، مع العلم أن هذا لا يتعارض مع إمكان تحسين الأوضاع التعليمية ـ التعلمية في المدارس إلى حد كبير ضمن ما يسمح به النظام؟ وأخيراً أليست الديمقراطية الحقيقية في النهاية مسألة محتوًى ونتيجةً أكثر منها أسلوباً؟ ثم ألا يستثمر النافذون في معظم الحالات استعمال الأسلوب الديمقراطي في التعامل للوصول إلى نتائج غير ديمقراطية؟ أليس هذا هو الخداع والتضليل والاستغلال باسم الديمقراطية؟

وإذا كانت تنبّؤاتنا حول المستقبل البعيد بدت حتى اليوم متقلّبة غير صائبة وبدا تخطيطنا ضمن إطارها عقيماً، ومنه التخطيط التربوي، أليس من الأجدر تغيير طبيعة مهمتنا ونقلها من التنبّؤ إلى تحديد نوع المستقبل الذي ننشده والعمل على خلقه، مع الإقرار صراحة بأنّ الخيارات في هذا المجال خياراتٌ سياسية بطبيعتها؟[١٦٤] وهلاّ يجدر بنا أن نبحث كيف نصل إلى ذلك العالم المرتجى، ونضع الخطط المرحلية لتلك الرحلة الطويلة؟ أليس ذلك أفضل من إجراء المزيد من البحوث حول الشؤون المتردية الحاضرة، من تربوية وغير تربوية، وخدمة الوضع القائم الذي لا يقرّبنا بحال من الأحوال من أيّ مفهوم جذري للتكافؤ في التعلم أو في غير التعلم؟ وماذا كشفت لنا الدراسات الاجتماعية، ومنها الدراسات التربوية، غير ما كنّا نعرفه عن بؤس العيش المادي والمعنوي لغالبية سكان الأرض، ولا سيما لأكثر من مليار من الفقراء المدقعين منهم، مع العلم أن حالتهم ستزداد منذ اليوم سوءًا على سوء؟[١٦٥] ألا يهيب هذا الوضع بالبلدان الناهضة إلى إجراء البحوث

حول فعالية البرامج الإنمائية البديلة، عوضاً عن هدر الموارد على البحوث التقليدية لإقامة الدليل على أنّ الضرر حاصل في إطار الأوضاع المتردية الحاضرة؟ إنَّ سوء التكافؤ في الفرص التربوية وغيرها مسألة أصبحت في غاية الوضوح، حتى إنّ بعض أنصار وراثة الذكاء من العلماء لا يتورّع عن الاعتراف بذلك:

«إنَّ قسماً كبيراً من البشر القاطنين في المناطق الفقيرة من المدن في أغنى دولة في العالم، والساكنين في البلدان الفقيرة، هم محرومون في الوقت الحاضر ليس فقط من الظروف الفضلى للنمو الجسدي والعقلي، بل من أبسط الظروف التي يمكن للناس أن يحتملوها. ويجب أن تتمّ مساعدة هذه الفئة من البشر على تحقيق مثل تلك الظروف»(١٦٦). «والمطلوب هو إيجاد بيئات مثلى وفتح أبواب الفرص المناسبة للتربية والعمل، إذا أردنا أن تثمر الطاقة البشرية. وإن توفير مثل هذه الأجواء، ومثل تلك الفرص، لهو قضية خلقية، وليس قضية علمية»(١٦٧).

وإذا كانت اللامساواة ناتجة عن صدفة بيولوجية، فإنها لا تختلف كثيراً عن كونها ناتجة عن صدفة اجتماعية، وينبغي أن تكون في الأحوال جميعها عرضةً للتدخل بشأنها في مجتمع ديمقراطي؛ فالتمييز الذي رأيناه بين المركز الموروث الذي يحصّله المرء بعرق جبينه قد يكون في مثل هذه الحال تمييزاً اعتباطياً(١٦٨). فإذا افترضنا أن المرء يرث الذكاء أو غير ذلك في جبلّته كما يرث عند الولادة عِرقه وجنسه وطبقته الاجتماعية، وهي عوامل ليس للمرء مبدئياً سلطة عليها؛ ثم يعتبر ذلك الذكاء ملكيته الخاصة، ويرقى افتراضاً بواسطته مدارج التعلم، ثم يحتل مركزاً اجتماعياً مرموقاً، فما فضل ذلك المرء إذا كانت الطبيعة قد منحته ذلك العطاء دون غيره؟ وهل يجوز أن نعتبر أنّه يستحق إكراماً ماديّاً ومعنويّاً من المجتمع أكثر من غيره؟ وما معنى مثل هذه الاستحقاقية ضمن إطار النظريات الليبرالية لتكافؤ الفرص؟ كما أنّ « جنكس » ورفاقه شرحوا مغازي الفلسفة القائلة بأنه لا فخر، من الناحية الخلقية، في أن يولد المرء ولديه جينات جيدة أو أن يولد في بيئة جيدة؛ لأن «أنصار المساواة الحقيقيين يستنكرون اللامساواة، سواء أنجمت عن البيولوجيا أو عن التنشئة الاجتماعية المبكرة»(١٦٩). وهذا ما حدا « جان رولز » الذي تعرّضنا إلى إسهامه آنفاً، إلى القول إنه يجب تصحيح «اليانصيب الطبيعي» أو «الاعتباطية التي نجدها في الطبيعة».

إنّ التناقض الذي نلمسه في العالم الحديث هو أنَّ الناس يشيدون بمحامد المساواة ويربطون أنفسهم بمبدئها. ومع ذلك نجد اللامساواة تتصدّر الواجهة في كل مكان(١٧٠). أمّا بعض العلماء والوجهاء فقد كرّسوا أنفسهم لمقاومة قدوم المساواة كما رأينا أعلاه. وذلك يعني أنّ الناس يحاولون تحقيق أهداف أخرى غير المساواة، منها: التميّز الاقتصادي، والحصول على النفوذ والوجاهة، وممارسة السيطرة أو الهيمنة على الآخرين، إلى ما هنالك من أهداف، سعى ويسعى إليها الإنسان. ولذلك نجد أنّ البحث بشأن المساواة في التربية وغير ذلك ينقلنا فوراً إلى ملابسات أخرى اقتصادية وفلسفية واجتماعية وسياسية تتداخل معها. وهذا يخلق بدوره تحيّزات إيديولوجية ومشادّات سياسية تعطل الرؤية ولا تنتهي، كما أشار إلى ذلك بحق

«كريستوفر هورن» السالف الذكر[١٧١].

وما دامت قضية المساواة في الشؤون التربوية وغيرها على هذه الدرجة من التعقيد وعسر التحقيق، هل نقف مع دعاة تغيير النظام السياسي - الاقتصادي وصولاً إلى تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية حتى بلوغ التكافؤ في النتائج التعليمية أو سواها من البدائل الجذرية؟ أو أن هذا الموقف يعتبر موقفاً انسحابياً لا يتصف بالإنصاف والواقعية إذا لم نترك للمدرسة حيّزاً ولو بسيطاً من التأثير على نفسها وعلى المجتمع؟.

لقد عالج هذا الأمر «جورج سنيدرز» في انتقاده كلاًّ من: «بورديو» و«باسرون»، و«بودلو وإستبلات»، و«إيفان إيلتش»، على أساس أن هؤلاء الباحثين على اختلاف مشاربهم «يميلون إلى التأثير على القراء تأثيراً أكثر تماثلاً وانسجاماً مّما نعتقد عندما نتفحّص كتبهم»، وأن تأثيرهم يؤدّي إلى اتخاذ موقف تخاذلي[١٧٢]، يبرّره الاعتقاد بأنَّ المدرسة مقضيّ عليها، وأنّها «لا تملك بحدٍّ ذاتها أيّ قوة تدفع بها نحو التقدم»[١٧٣]. وقد بنى «سنيدرز» كتابه الجديد هذا حول فكرة مغايرة، محاولاً أن يبرهن على أنّ للمدرسة درجة من الاستقلالية الخاصة بها، وأنَّ بإمكانها أن تمثِّل دوراً في تغيير المجتمع. ولكي نفهم هذا الدور، لا بدّ لنا من أن نضع المدرسة في إطار صراع الطبقات؛ فلا يكفي أن نبيِّن أن المدرسة تخدم المصالح الخاصة للطبقة المسيطرة، كما يفعل «بودلو» و«إستبلات» ولكن يجب أن نتعدّى هذه الاستنتاجات كلها لنحلل كيف تسهم المدرسة في صراع الطبقات، وهي في الوقت نفسه أداة بيد تلك الطبقات، والجواد الذي تراهن عليه[١٧٤]. ويبدو في مثل هذه الحالة الراهنة أنَّ مثل هذه الصيغة معقولة أكثر من الصيغة التي انتقدناها أعلاه، على أساس أن التعليم قطاع اجتماعي من قطاعات المجتمع، ولا يمكن بالتالي أن يفلت تماماً من قبضة النفوذ السياسي - الاقتصادي المهيمن في كل بلد، وإنما يمكن أن يكون له حيّز أو هامش معين يتحرك من خلاله، وإلاّ لما كان هناك أمل إطلاقاً في حدوث أيّ تغيير اجتماعي، لا عن طريق التربية ولا عن أي طريق أخرى، ما دامت الأبواب جميعها موصدة، كبيرها وصغيرها.

وهكذا يعيدنا الدور الذي يمكن أن تمثّله المدرسة في المجتمع، كما يحدّده «سنيدرز» إلى دور نظير له يحدّده لها «بلوم»؛ فأعمال التعلم الإتقاني ونظرية «بلوم» حول التعلم المدرسي تفضيان نظرياً وعملياً، إلى إمكان تعادل المتعلمين في نتائج التعلم، ولذلك انعكاسات خطيرة على المدرسة ذاتها وعلى المجتمع. وقد شرحنا أعلاه كثيراً من إيجابيات النظرية وبقي علينا أن نحدّد بعض سلبيّاتها من زاوية تحقيق تكافؤ حقيقي في الفرص التعليمية ومشتقاتها. والسؤال اليتيم الذي استبقيناه لهذه الغاية يدور حول مدى تأثير تطبيقنا نظرية «بلوم» بحذافيرها على تحقيق ديمقراطية التعليم، وهل يمكن تطبيقها على نطاق شامل؟

إن محاولة تطبيق نظرية «بلوم» دون إعادة النظر في إعداد المعلمين، وإعداد الأهل، وحتى سائر المواطنين، لا يمكن أن تؤدي إلاّ إلى نتائج محدودة، وحتى هزيلة في بعض الأحيان. فالمساندة التربوية التي يقترحها «بلوم» على أساس عمليات المستفاد المسترجع وتصويب مسيرة التعلم باستمرار (عطفاً على تعديل

المتغيّرات الأساسية الأخرى) لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا في جوّ من تساوي المتعلمين أنفسهم بنظر المعلمين والمواطنين في كرامتهم واحترامهم، سواء أتعلموا المطلوب أم لم يتعلموه. وفي غياب مثل هذا التقدير للفرد الإنساني لا يخرج ذلك الدعم التعليمي عن مسيرة الإذلال والامتهان الجمعية والفردية التي لا تزال المدارس تمارسها حتى اليوم في معظم بلاد العالم ضمن إطار تعزيز التكافؤ المزعوم في الفرص التعليمية.

أما إذا طبّقنا نظرية «بلوم» في أمثل الظروف المساعدة، فلا شكّ أنها قد تؤدي في معظم الحالات الى تكافؤ حقيقي في مخرجات التعلم لدى الأكثرية الساحقة من المتعلمين. وليس هناك من صعوبة تذكر بخصوص تطبيقها في مدارس نموذجية خاصة ورسمية سوى المشكلات الداخلية، من حيث مساعدة الأهل والمعلمين على تحديد الأغراض التعليمية تحديداً دقيقاً، وتغيير مواقفهم، والسعي لاستنهاض همّة المتعلمين ودعم مسيرة تعلمهم باستمرار، لضمان وصولهم إلى الدرجة المطلوبة من الإتقان. ومن الإنصاف أن نذكر أن مثل هذا الإطار يجعل للتربية المعاودة[١٧٥]، والتربية المستديمة وأشباههما معاني ومدلولات إنسانية، ليست لها في الوقت الحاضر، برغم ما يحصل لها حتى اليوم من دعاوة وتهليل. ولكن، هل يمكن تعميم مثل هذا التعليم ومثل هذا الدعم ليشمل أنظمة تعليمية وبلاداً بأسرها؟ وهل يقبل كثير من الأنظمة تعليم الناس كلهم إذا لزم الأمر، ورفع وصمة القصور في التعلم عن قسم كبير منهم؟.

إذا حدث ذلك ـ وهذا ما أشكّ في حدوثه في القريب العاجل على الأقل ـ فهو يعني أنّ ساحة الصراع من أجل مزيد من الديمقراطية ستنتقل من حيّز التكافؤ في التعليم إلى حيّز التكافؤ في التشغيل وما أشبه ذلك. ولكن هل يعقل من جهة ثانية أن تضع الأمم هذه الجهود كلها في التعليم النظامي وغير النظامي توخياً للوصول إلى التكافؤ في النتائج، في الوقت الذي تبدي فيه أغنى الدول عجزها عن الاستمرار في تمويل التوسع في التعليم، مع العلم أن التعليم بمعناه العميق، ولا سيّما بأشكاله الحاضرة، لا يعدو وسيلة مثلى لإحكام سيطرة أيّ نظام على مواطنيه سياسياً، عن طريق التنشئة التربوية والاجتماعية التقليدية. وهل ينتظر من جهة أخرى أن نكلّف أنفسنا تلك الجهود الجبارة كلها التي يقتضيها تعليم أيّ كان أيَّ شيء؟ وكم سيكلفنا ماديّاً ومعنويّاً استنهاض همة فرد بسيط وتأمين العناية التربوية الدائمة له حتى يبرع في فرع من فروع المعرفة؟ نعم، إنَّ ذلك ممكن إذا آمنّا بطاقة الإنسان، أيِّ إنسان، وأمّنا له ما يلزمه من تنمية. ولكن ما الداعي إلى ذلك؟ وهل نفعل ذلك لتلبية حاجات المواطنين إلى التربية، أيِّ تربية بحدّ ذاتها، أو أن للمواطنين أهدافاً أخرى من وراء تهافتهم على التربية ومطالبتهم بتحقيق المزيد من الديمقراطية في إطار التربية والتعليم؟.

من نافل القول إنّ الناس زرافات ووحداناً يحاولون عموماً أن يؤمّنوا لأنفسهم حاجاتهم المادية والمعنوية، وفي رأسها الاستقرار المادي والتقدير المعنوي، بحيث لا يسيطر أناس على أناس ويبسطون نفوذهم عليهم لأغراض اقتصادية، ولا لأغراض سياسية ـ اجتماعية. وإذا كان هذا الافتراض صحيحاً، فماذا يؤمّن التساوي

في نتائج التعلم ضمن هذا الإطار؟ إنّه يؤمّن، إذا حصل، نوعاً من الاعتبار المعنوي، أو بالأحرى إعادة الاعتبار للإنسان كإنسان متعلم، ويرفع عنه وصمة قلة الذكاء والعجز في التعلم، ولكنه لا يؤمّن بحال من الأحوال الاستقرار المادي لأبناء الطبقات الشعبية، ولا حتى يحلّهم في مراكز الوجاهة في المجتمع[١٧٦]، أو يرفع عنهم كابوس الامتهان الاجتماعي. وتقديرنا هو أنّ ردّ الاعتبار المعنوي للبشر المسحوقين أو المحرومين يكون ـ إذا تمّ ـ ذا أثر مؤقّت لا يدوم، بفعل قاعدة التفتيش عن معايير أخرى تميّز بين الناس، وتفرّق بينهم على أساس هيمنة فئات على فئات مادياً واجتماعياً، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً على لسان «بلوم» نفسه.

كل هذا، وغيره كثير مما يضيق المجال به هنا، يجعل من نظرية «بلوم» العملية العلمية السليمة نظريةً غير عملية في المدى البعيد، وغير قابلة للتطبيق إلاّ على نطاق محدود وفي أماكن وبلدان معينة. وفي مثل هذه الحالة، تمثل نظرية «بلوم» دوراً آخر أهم من كونها تفسّر عمليات التعلم والتعليم، وتصوّب مسيرتها: إنها تكون بمثابة أصابع اتهام منتصبة تشير دوماً إلى الظلم الفادح الواقع على الإنسان المحروم من التكافؤ في الفرص التعليمية وفي نتائج التعلم وفي أمور أخرى كثيرة، مع أنّ ذلك الإنسان المسحوق يثبت يوماً بعد يوم، وهو مثخن بالجراح، أنه قادر مبدئياً على اكتساب أي شيء تقريباً إذا تيّسرت له التنمية اللازمة خلال الفترة الزمنية اللازمة له أو لأبنائه، خلافاً لما وصمته به على مرّ العصور الأنظمة المتعاقبة، وحتى إشعار علمي آخر.

ولعل المأخذ الكبير على نظرية «بلوم» أنها تطرح هذا الإصلاح من داخل النظام القائم نفسه، ومن خلال ما تستطيع المدرسة أن تقوم به إذا غيَّر المعلمون والأهل مواقفهم واستراتيجيتهم تجاه المتعلمين، وطبيعة التعلم. وأخشى ما يخشاه المتخوفون من طرح المشكلة التربوية بهذا الشكل أن يعمد النظام القائم، كالعادة، إلى استغلال مثل هذه النظرية ومشتقاتها وتطبيقاتها لصالحه، بأن يجرّدها من معانيها، أو بأن يبقيها على الأقل في طيّ التطبيق المحدود المتباعد تدليلاً على نواياه الطيبة، إذا لم يستطع أن ينجح في التشكيك بها والتشويش عليها، كما يفعل الآن. وقد يكون من الحكمة في هذه المرحلة على الأقل أن يبادر «بلوم» لطرح نظريته بكل لطف وحذر، وبلغة علمية بحتة، وبدون استفزاز، حتى تجد طريقها، بعون المخلصين، إلى القلوب القاسية تربوياً على من يطلب بعض التكافؤ في الفرص والنتائج التربوية ولكن هل يكفي ذلك؟

وهكذا نعود إلى طرح السؤال الكبير الذي لا مهرب منه، ألا وهو: هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية[١٧٧]؟ وهل نترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردّى وتُذلّ عقول الناس وتخرّب معنوياتهم، وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم، حتى إصابة صحتهم الجسدية والنفسية إصابات مميتة، ثم نحاول حلّ مثل تلك المشكلات عن طريق إصلاحاتٍ من مثيلات الإصلاحات التربوية؟ فهل يغني الإصلاح التربوي عن الإصلاح الاقتصادي ـ الاجتماعي، أو يحل محله؟[١٧٨]. وهل يمكن تحقيق الإصلاح التربوي نفسه بواسطة الممارسين التربويين؟ والجواب يحمله المستقبل في طيّاته. لكن الاعتقاد يقوى بأن التخفيف من اللامساواة

أمام التربية والثقافة لن يتحقّق إلاّ بتخفيف اللامساواة الاقتصادية والاجتماعية كذلك[١٧٩]، وأنّ أهل التربية يتحمّلون جزءاً فقط من مسؤولية التغيير التربوي. أما المسؤولية الكبرى، فتقع على عاتق المسؤولين السياسيين وسائر المواطنين، أسوة بأيّ إصلاح كان في المجتمع[١٨٠]. ولا بدّ في الحالات جميعها من ترك الحلول الجزئية واعتماد مقاربة شاملة للنظم[١٨١]، تأخذ بنظر الاعتبار مختلف العوامل الداخلة في المعادلة؛ لأن «الهدف الموسوم بزيادة التكافؤ في الفرص وتحسين الأداء، لا يمكن أن يتحقق فقط عن طريق السياسة التربوية، فهو يتطلب تآزراً وتنسيقاً بين الجهود التي يبذلها القيّمون على السياسات الاجتماعية والاقتصادية، التي تتوجه للمجتمع بكليته»[١٨٢]. ويشترط في ذلك أن يتغيّر مفهوم تحليل النظم التقليدي، وأن يصبح تقنياً - اجتماعياً، كما سنعالجه عندما يتيسّر لنا ذلك في مبحثٍ آخر.

٦) الخلاصة والنتيجة

إن مفهوم التكافؤ أو بالأحرى المساواة في الفرص التعليمية، مرتبط طبعاً بمفهوم المساواة عموماً. ومفهوم المساواة يمثّل قيمة مركزية لكثير من بلدان العالم، ومثار جدل واختلافات في تفسير مدلولاته. ولكن مهما كان نوع التفسير، فالملاحظ أن بلاغة التشريعات والبيانات الرسمية حول المساواة لا تنسجم مع واقع اللامساواة التي تتصدّر الأوضاع في معظم بلدان العالم، حتى في البلدان المتقدمة صناعياً.

وكذلك القول عن مفهوم التكافؤ الخاص بالفرص التعليمية، فلا يبدو أن التوسع في خدمات التعليم قد حسّن كثيراً من أوضاع المعدمين في المجتمع الغربي والمجتمعات التي تنسج على منواله. ولا يبدو أن الإصلاح التربوي قد أدّى الغايات المتوخاة منه. لذلك حدثت تطورات عميقة الأثر في معنى التكافؤ بالنسبة إلى الفرص التعليمية.

لقد جرت المطالبة قديماً بأن يبقى كل امرىء في طبقته الاجتماعية، ويستخدم كفاءته التي منحه الله، ما خلا القلة النادرة من أصحاب الموهبة. ولكن هذا المفهوم المغالي في محافظته لم يصمد بوجه تغير أحوال الاقتصاد في أواخر القرن التاسع عشر وازدياد ارتباط الإنتاج والتسويق بأنواع معينة من التعليم والتدريب. ولذلك قامت الفلسفة الليبرالية وطورت مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية على أساس أنّ كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة أو الذكاء، وأنه يجب تعميم النظام التعليمي بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية، أو الجغرافية، أو الاقتصادية والجغرافية معاً، والتي تمنع الطلاب القادرين بين أبناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذي يؤهّلهم بحقّ للترقّي الاجتماعي. وقد قام كثير من الإصلاحات البنيوية في أوروبا على مثل هذا المرتكز. وكانت الكفاءة ولا تزال، في أماكن كثيرة، تقاس بوسائل شتى، منها الاختبارات الموسومة «باختبارات الذكاء» وسائر الاختبارات النفسية والتحصيلية. واعتبرت مثل هذه الوسائل الانتقائية لازمة بالبداهة لتحل محل المعايير السابقة المتمثلة في الطبقة الاجتماعية

والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية. وعرفت هذه الحركة عموماً باسم «الاستحقاقية» وكانت موضع فخر المنّظرين الليبراليين، ولاتزال ،مع أنّ القدرات والمهارات «المقاسة موضوعياً» لا تستبعد تأثير العوامل الاقتصادية ـ الاجتماعية. وضمن هذا الإطار الليبرالي ومشتقاته اعتبرت الانتقائية على أساس الاستحقاق الأكاديمي أمراً مشروعاً وتدبيراً عقلانياً لمدّ المجتمعات الحديثة بالطاقة البشرية اللازمة والكفاءات من جميع الطبقات الاقتصادية ـ الاجتماعية.

ولكنّ عدداً من الدراسات الأمبريقيَّة والنظرية التي جرت منذ منتصف القرن العشرين عارضت الاتجاه الليبرالي التقليدي، وأقامت الدليل على أن النزعة الانتقائية لا تتماشى مع تكافؤ الفرص في دخول المؤسسات التعليمية والمشاركة في عمليات التعلم حتى التخرج، وأنّ الأنظمة التعليمية في البلدان الغربية الصناعية لا تقوم فعلاً بالمهمات التربوية الموكولة إليها ظاهراً ورسمياً، بل إنها تعاود عموماً، إنتاج العلاقات القائمة في النظام العام الاقتصادي ـ السياسي ـ الاجتماعي، وبالتالي تخدم أساساً الطبقات الحاكمة. وهكذا تعرّض المفهوم الليبرالي لتكافؤ الفرص التعليمية بمختلف صيغه المعدّلة إلى نقد عنيف، خاصةً بعد تطوّر الأوضاع المحلية والعالمية في البلدان المتقدمة صناعياً وبلدان العالم الثالث. وقد أدّى إبراز المفارقة الصارخة بين بلاغة الإشادة بتكافؤ الفرص التعليمية وسوء الحال الواقعية لأحوال المتعلمين ـ ولو دخلوا بنسبة معينة المؤسسات التعليمية ـ إلى إعادة النظر في مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية؛ فقد تبيّن في بعض الحالات أنّ فجوة الفروق لا تضيق بين المتعلمين بل إنها تزيد أحياناً.

من هنا نشأ مفهوم التربية التعويضية في أوقات وأماكن معينة من الحياةالمدرسية لمساعدة أبناء الطبقات الشعبية على التعلم. وقد ساد هذا المفهوم، إبّان التوسّع في التعليم، وخصوصاً خلال الستينات، وتركّز في برامج تعويضية لمرحلة ما قبل المدرسة على وجه التحديد. وسبقه ولحقه فيما بعد نوع من المساندة التربوية والخدمات النفسية والتوجيهية ـ ولا سيما عند مفاصل معينة من السلّم التعليمي. ولكن معظم هذه البرامج الإنمائية التعويضية باءت بالقصور عن المراد. وتبيّن أن تلك التربية التعويضية كانت محدودة جداً كاستراتيجية اجمالية ترمي إلى إحداث مكاسب حقيقية في الإنجاز المدرسي لدى الفقراء وبالتالي تحسين أوضاعهم، وتعزيز التكافؤ في الفرص التعليمية بينهم وبين المحظوظين أكثر منهم في المجتمع. وربما كان أهم انتقاد سلبي للتربية التعويضية أنها حسبت ما تقدّمه لأبناء الطبقات الفقيرة عبارة عن علاج لأوضاع مَرَضية أو منحرفة يعانون منها؛ أي أنها عملت في إطار إيديولوجية المرض والتمريض.

وعلى ذلك نشأت ردّة فعل قوية راديكالية منذ أواسط الستينات في أوروبا وأميركا، رفضت محاولات الإصلاح التربوي المعروفة، كلها، ولا تبشّر بمفهوم محدد لتكافؤ الفرص التعليمية، بل تدعو إلى تغيير النظام الاقتصادي ـ السياسي ـ الاجتماعي برمته. وتبرير ذلك يُلَخّص بأنَّ الإصلاحات التربوية الحقيقية لا يمكن أن تنجح وتؤتي ثمارها إلاّ إذا حدثت تغيّرات ديمقراطية عميقة في الاقتصاد والسياسية والاجتماع، ترافق التغيير

التربوي. وهذا مطلب كبير يتعدّى حقل التربية والتعليم، ولا يبدو أنه من الممكن تحقيقه في القريب العاجل. وفي هذا الإطار أيضاً يجري الربط الوثيق بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنيّة، لأنه لا معنى لتحقيق التكافؤ في أيّ منهما بمعزل عن الأخرى.

ومع هذا المطلب العسير لتحقيق مساواة حقيقية في مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية تتماشى مع المساواة في الفرص التعليمية، قام مفهوم آخر للتكافؤ يدعو لتحقيق التكافؤ في نتائج التعلم أو مخرجاته، لا في فرص التعلم. وكانت النقلة من التكافؤ في الفرص إلى التكافؤ في النتائج نقلة نوعية حبلى بالمعاني والمغازي. ولذلك لاقت ولا تزال تلاقي المقاومة والتشكيك في إمكانية تحقيقها على يد الليبراليين وأمثالهم، كما تلقى التأييد من أخصامهم. ونادى بعضهم بأنَّ مفهوم التساوي في النتائج ليس امتداداً لمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية. بل مفهوم مغاير يحاول أن يحل محله. ولكن مفهوم التكافؤ في نتائج التعلم أضحى على كل حال موضوع الساعة في المحافل التربوية الدولية، وفي أماكن أخرى متعددة.

ومما زاد من حراجة الموقف في أواسط السبعينات قيام «بنيامين بلوم» وجماعته بتحقيق مبدأ التساوي في نتائج التعلم عمليّاً في المدارس ولو على نطاق محدود، ودعم ذلك المبدأ نظريّاً، بإطلاق نظرية شاملة متكاملة حول التعلم المدرسي. وهكذا انبرى «بلوم» ومناصروه إلى وضع اليقين مكان الشك، والتردد لا على أساس نظري فقط، بل على أساس عمليّ سهل الاقتباس أيضاً. ودعوا إلى تطبيق النظرية على أوسع نطاق ممكن لإحداث التكافؤ في نتائج التعلم لدى معظم المتعلمين تحت شروط وظروف معيّنة.

* * *

هذا هو الحدّ أو المفترق الذي نقف عنده اليوم بخصوص تطور المفاهيم الرئيسية المتعلقة بتكافؤ الفرص التعليمية. وتجدر الإشارة إلى أن معظم البلدان النامية تقف مرتبكة أمام مختلف هذه المشادّات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. فعسى أن تستلهم الصواب وتحرق المراحل التي تفصلها عن التقدّم الحقيقي، والتي ينبغي حرقها، لكي لا تتعثر إلى ما لا نهاية له، وتجرّ أذيالها لاهثة وراء بعض النماذج التنموية غير الصالحة التي تضعها البلدان المتقدمة اقتصادياً باستمرار أمام أعيننا.

ونحن نعتقد أنّ التكافؤ في مخرجات التعلم أمر ممكن التحقيق ضمن شروط النظرية التي تقدم بها «بلوم» أو ما يشابهها، إنما على نطاق محدود. وهذا يثبت على الأقل أن الأنظمة الاجتماعية كانت مخطئة في سوء تقدير قابلية التعلم لدى الإنسان المحروم، ومجحفة بحقّه في الحياة الكريمة على كل حال.

ولكننا نشكّ في أنّ الحل يكمن في جعل الناس متساوين في نتائجهم التربوية، ولو أمكن ذلك (ما خلا حدّاً أدنى ضرورياً من ذلك التساوي يتطور مع الزمن)، لكن الأفضل أن نجعلهم متساوين في كرامتهم انبة عن طريق مقاربة المساواة في تقديرهم ماديّاً ومعنوياً في الوقت نفسه، حتى ولو كان بينهم عاجزون

عن التعلم أو عن غير ذلك من الأمور. عند ذلك تنتفي الحاجة إلى الركض وراء المزيد من المال، أو النفوذ أو الهيمنة، أو ما شاكل ذلك، وينصرف كل امرىء إلى تعلم ما يشاء ضمن حدود معيّنة، ويمارس الاختيار الحرّ والإبداع في عمله، وفي ترويجه، وسائر ألوان نشاطه. وإذا كان مثل هذا التصوّر صعب التحقيق، فإن مناداة «بلوم» وأمثاله بتكافؤ النتائج في التعلم قد قدمت حلاً وسطاً ذا مغزى، ولكن محدود التطبيق عملياً. وبذلك أحرج الأكثرية، وقطع على الكثيرين من الباحثين والمربين طريق العودة للتمسك ببعض المفاهيم التقليدية لتكافؤ الفرص التعليمية. وعلى ذلك ستبقى مسألة تكافؤ الفرص ومسألة العدالة مدار أخذ وردّ خلال الثمانينات أيضاً، كما يتوقع بعض علماء الغرب(١٨٣)، ويبقى المثقفون، ولا سيما قسم من أساتذة الجامعات وطلابها مصدر مضايقة، لأنهم جعلوا من اللامساواة قضية جدلية(١٨٤).

الحواشي

(١) المساواة أو التكافؤ (Equality, *Egalité*)،
ويقابلها مفهوم اللامساواة (Inequality, *Inégalité*)

(٢) Equality of educational Opportunities, *Egalité des Chances*, Chancengleichheit

(٣) Equality of Life Chances

(٤) Equity, Social Justice

(٥) أو الحَراك، أو الحركيّة (Mobility)

(٦) Mc Daniel (1976), p. 109.

(٧) Sassen (1976), p. 292.

(٨) Positive Action

(٩) Sasseen (1976), p. 292; Refers to Executive Order 11246, Sept. 24, 1965, as amended by E.O. No. 11375, Oct. 13, 1967, in: U.S. Hew, *Higher Education Guidelines*, Washington D.C., 1972.

(١٠) Sasseen (1976), pp. 292–293.

(١١) Hayek, F.A. (1975), pp. 2-2,6.

(١٢) Tawry, R.H., in: Husen, T. (1975), p. 27.

(١٣) Hesburgh (1980), p. 31.

(١٤) Husen (1975), p. 27.

(١٥) Husen (1971), p. 89.

(١٦) Coleman (1965), p. 32, and C. Arnold Anderson, in *Encyclopedia of Educational Research* 1969), p. 341.

(١٧) Revolution of Rising Expectations.

(١٨) Freeman, Richard B. (1974), in: Husen (1975), p. 28.

(١٩) Process, *Processus*

(٢٠) Bloom (1976), pp. 30–107.

(٢١) Equality of Performance, Equality of Results, Equality of Outcomes

Equally Effective Schools; Coleman (1966), p. 72. (٢٢)
e.g. husen (1975), p. 30. (٢٣)
Coleman (1968). (٢٤)
Husen (1971); Husen (1975), pp. 30-40. (٢٥)
Havighurst (1969), p. 107. (٢٦)
Coleman (1968) (٢٧)
Conservative (٢٨)
Caste, or Social Class (٢٩)
Husen (1975), p. 31. (٣٠)
Husen (1975), pp. 31-32. (٣١)
Husen (1975), p. 33. (٣٢)
Husen (1975), p. 34. (٣٣)
Meritocracy (٣٤)
Schrag (1970), p. 70, in: Husen (1975), p. 36. (٣٥)
Standardized (٣٦)
Husen (1975), p. 35. (٣٧)
Husen (1975), p. 35. (٣٨)
Common School (٣٩)
Quoted from Schrag, in: Husen (1975), p. 35. (٤٠)
Husen (1975), p. 35. (٤١)
Floud, et al. (1956). (٤٢)
Grammer Schools (٤٣)
11 plus (٤٤)
Husen (1975), p. 54. (٤٥)
Bourdieu, et al., «Les Heriturs», 1964. (٤٦)
Bourdieu, et al., «La Reproduction», 1970. (٤٧)
Coleman, et al., (1966). (٤٨)
Jencks, et al., (1972). (٤٩)
Bowles and Gintis (1972). (٥٠)
e.g., Background Studies to the 1970 OECD Conference on Policies for Educational Growth, OECD, 1971. (٥١)
Tawny (1951), in: Husen (1975), p. 38. (٥٢)
Husen (1975), p. 20 (٥٣)
Husen (1975), p. 38. (٥٤)
Bloom (1964). (٥٥)
Husen (1975), p. 38. (٥٦)
Petty (1980), p. 198. (٥٧)
Deprived and for Disadvantaged. (٥٨)
Headstart Program. (٥٩)

Elementary and Secondary Education Act (E SEA), 1965. (٦٠)
Headstart and Follow Through (٦١)
Lazerson (1979), p. 110. (٦٢)
«Culture of Proverty». (٦٣)
American Mainstream (٦٤)
Lazerson (1979), p. 111. (٦٥)
Lazerson (1979), p. 111. (٦٦)
Parity of esteem (٦٧)
Carnoy and Levin (1976). (٦٨)
Douglas et al. (1968). (٦٩)
Douglas et al. (1968), in: Husen (1975), p. 38. (٧٠)
Douglas et al. (1968), p. 90. (٧١)
Coleman (1969–1970), p. 259. (٧٢)
Levin (1976), p. 160. (٧٣)
Levin (1976), p. 161. (٧٤)
Bourdieu et al., Baudelot and Establet; Hallak; Bowles and Gintis; Carnoy and Levin. (٧٥)
Levin (1976), p. 161. (٧٦)

(٧٧) راجع أعلاه المصطلحات الأجنبية لهذه المفردات لمزيد من الوضوح.

(٧٨) وكان آخر هذه المؤتمرات: مؤتمر جمعية التربية المقارنة للناطقين بالفرنسية في ضاحية «سيفر» قرب باريس في أيار (مايو)، عام ١٩٨٠. وندوة الأونيسكو الإقليمية في بيروت في تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٨٠.

Hurn (1978), p. 252. (٧٩)
«Equality of misery for all»; Flew (1975), p. 94. (٨٠)
A. Flew, Criticizing Jean Floud, in: Flew (1975), p. 93. (٨١)
Bell (1975), p. 86. (٨٢)
Gastil (1975), pp. 90–91. (٨٣)
Coercive Paternalism. (٨٤)
Coerced Conformity. (٨٥)
Gastil (1977), p. 93. (٨٦)
Hurn (1978), p. 22. (٨٧)
Cf. Husen (1975), pp. 18–19. (٨٨)
Coleman (1973), p. 135; Husen (1975), p. 19. (٨٩)
Husen (1975), p. 19. (٩٠)
Herald Tribune (1978), p. 6. (٩١)
Brown vs. the Board of Education (1954). (٩٢)
Rawls (1971). (٩٣)
Husen (1975), p. 18. (٩٤)
Redeem. (٩٥)
Redemptive Egalitarianism (٩٦)

Husen (1975), p. 18, 39. (٩٧)
Jencks, et al. (1972). (٩٨)
Husen (1975), p. 163. (٩٩)
Brookover (1969), p. 141. (١٠٠)
Brookover (1978), Introduction, p. 2. (١٠١)
Rutter, et al. (1979). (١٠٢)
Acton (1980), p. 163. (١٠٣)
Husen (1975), p. 39-40. (١٠٤)
Wilcot (1976), p. 212. (١٠٥)
Individualization. (١٠٦
Husen (1975), p. 40. (١٠٧)
Havighurst (1976), p. 271. (١٠٨)
Havighurst (1976), p. 271. (١٠٩)
Soutien Pédagogique (١١٠)
Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (١١١)
Le Nouvel Observateur (1979), p. 12. (١١٢)
Le Nouvel Observateur (1979), p. 12. (١١٣)
Herzlich (1979), p. 7. (١١٤)
Herzlich (1979), p. 21. (١١٥)
Pédagogie de la Réussite (١١٦)
Pédagogie Communautaire (١١٧)
L'Ecole primaire experimentale de la Villeneuve de Grenoble (١١٨)
Bert, et al. (1979), p. 52. (١١٩)
Le Monde de l'Education, (No. 50, Mai, 1979), p. 52. (١٢٠)
ibid., p. 56. (١٢١)
ibid, p. 56. (١٢٢)
Support, *Soutien* . (١٢٣)
Remedial Education . (١٢٤)
Psychometries . (١٢٥)
Golby (1979), p. 140. (١٢٦)
Failure to establish an adequate diagnostic base for the entity of «Learning Disability», Sabatino (1980), p. 77. (١٢٧)

(١٢٨) صيداوي (١٩٧٤)، ص ١٢ .

Therapy. (١٢٩)
Golby (1979), p. 138. (١٣٠
Pathological Approach . (١٣١)
Therapists . (١٣٢)
Golby (1979), p. 139. (١٣٣)
Golby (1979), p. 141. (١٣٤)

Abnormality (١٣٥)
Burt (1937). (١٣٦)
Schonell (1942). (١٣٧)
Accident-prone, Golby (1979), p. 140. (١٣٨)
Grouping by Ability. (١٣٩)
Elitism. (١٤٠.
Golby (1979), p. 142. (١٤١)
Bloom 1979), p. 215. (١٤٢)
Bloom (1976), p. 215. (١٤٣)
Feedback and Correctives (١٤٤)
Prerequisites. (١٤٥)
Cognitives and Affective Entry Behaviors or Characteristics. (١٤٦)
Bloom (1976), pp. 13, 216. (١٤٧)

(١٤٨) للاستزادة، أنظر الفصل الخاص بنظرية «بلوم» في: صيداوي (١٩٨١). ويمكن الرجوع أيضاً إلى بعض العناصر في عملية التعلم التي أوردها الزرنوجي، كالتأهب والدافعية وما أشبه. في: عثمان (١٩٧٧)، أو في كتاب الزرنوجي نفسه.

Bloom (1976) p. 208 (١٤٩)
Mastery Learning (١٥٠.
Bloom (1976), p. 6. (١٥١)
Bloom (1968), in: Samders (1969), p. 283. (١٥٢)
Kurland (1977), p. 158. (١٥٣)
Bloom (1976), p. 208. (١٥٤)
Bloom (1976), p. 209. (١٥٥)
Type (١٥٦)
Bloom (1976), p. 209. (١٥٧)
Bloom (1976), p. 209. (١٥٨)
Egan (1980), pp. 267–268. (١٥٩)
Rokeach (197), p. 172. (١٦٠.
Equalize Educational credentials, Hurn (1978), p. 102. (١٦١)
Hurn (1978), pp. 100, 105. (١٦٢)
Hurn (1978),pp. VIII, 54–55. (١٦٣)
Lauglo (1976), p. 110. (١٦٤)
Mc Namara (1980), p.3. (١٦٥)
Dobzhansky, in: Mc Daniel (1976), p. 109. (١٦٦)
Mc Daniel (1976), p. 109. (١٦٧)
Eckland, in: Husen (1975), p. 162. (١٦٨)
Jencks, p. 73, in: Husen (1975), p. 162. (١٦٩)
Béteille, in: Banton (1979), p. 249. (١٧٠.
Hurn (1978), pp. 17, 23,...etc. (١٧١)

Défaitiste (١٧٢)

Synders, p. 10, in: Carron (1978), p. 89. (١٧٣)

Carron (1978), p. 90. (١٧٤)

Gass, «preface», in: Husen (1975), p. 3. (١٧٥)

Hurn (1978), p. 102. (١٧٦)

Bernstein (1970), p. 387.

Husen (1975), pp. 40, 171. (١٧٨

e.g. Bert (1979), p. 54. (١٧٩)

e.g. *Le Nouvel Observateur* (1979), p. 12. (١٨٠)

Systems Approach, Husen (1975), p. 171. (١٨١)

Husen (1975), p. 171. (١٨٢)

Keppel (1980), p. 151. (١٨٣)

Kristol (1973), p. 75. (١٨٤)

المراجع

الزرنوجي، برهان الإسلام، **تعليم المتعلم طريق التعلم**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه، دون تاريخ.

صيداوي، أحمد، «أحدث اختراع لقياس الذكاء؟»، **مجلة الأبحاث التربوية**. (كلية التربية، الجامعة اللبنانية. العدد الأول، ١٩٧٤)، ص ٩ - ١٦.

صيداوي، أحمد، **قابلية التعلم**، (دراسة مستنسخة)، بيروت: معهد الانماء العربي، ١٩٨١.

عثمان، سيد أحمد، **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧.

ACTON, T.A., «Educational Criteria of Success...,» *Educational Research*, (England), (22:3, 1980): 163–169.

ANDERSON, C.Arnold, in: HANSEN, W.L., «Economics of Education», *Encyclopedia of Educational Research*, (1969), pp. 337–342. See also: ANDERSON, C.A., et al., *Education and Economic Development*, (N.Y.: Aldine, 1965), pp. 314–344.

BANTON, Michel, (Reviewing BETEILLE's book, loc. cit.), in: *The British Journal of Sociology*, (30:2, June, 1979): 249.

BAUDELOT, C., and ESTABLET, R., *L'Ecole Capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1975.

BELL, Daniel, «A Just Equality», *Dialogue*, (8:2, 1975): 85–88.

BERNSTEIN, B., «Education Can not Compensate for Society», *New Society*, (1970): 387.

BERT, Claudine, «Un Stimulant Pédagogique», *Le Monde de l'Education*, (No. 50, Mai, 1979): 52–54.

BETEILLE, André, *Inequality among Men*, London: Basil Blackwell, 1977.

BLOCK, James H., (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice*, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

BLOOM, Benjamin S., *Human Characteristics and School Learning*, N.Y. McGraw, 1976.

BLOOM, B.S., *Stability and Change in Human Characteristics*, N.Y. Wiley, 1964.

BLOOM, B.S., «Learning for Mastery», *Evaluation Comment*, vol. 1, No. 2, May, 1968, (U.C.L.A., California Centre for the Study of Evaluation of Instructional Programs).

BOURDIEU, P., et al., *La Reproduction*, Paris: Minuit, 1970.

BOURDIEU, P., et al., *Les Héritiers*, Paris: Minuit, 1964.

BOWLES, Samuel, and GINTIS, Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

BOWLES, Samuel, «Schooling and Inequality from Generation to Generation», *Journal of Political Economy*, (80:2, No. 3, May-June, 1972): 219-251.

BROOKOWER Wilburn B., et al., *School Climate Activities Training*, (A Program in 10 Modules), East Lansing, Michigan: Michigan State University, 1978.

BROOKOWER., W.B., and ERICKSON, E.L., *Society, Schools and Learning*, Boston: Allyn and Bacon, 1969.

BURT, Cyril, *The Backward Child*, London: University of London Press, 1937.

CARNOY, Martin, and LEVIN, Henry M., *The Limits of Educational Reform*, N.Y.: David McKay, 1976.

CARRON, Gabriel, Reviewing SNYDERS' book, loc.cit., in: *International Review of Education*, (24:1, 1978):89-98.

COLEMAN, James S., «A Brief Summary of the Coleman Report», in: *Equal Educational Opportunity*, (Harward Educational Review Publication), Cambridge, Mass.: Harward University Press, 1969-1970.

COLEMAN, J.S., «The Concept of Equality of Educational Opportunity», *Harward Educational Review*, 38:1, Winter, 1968.

COLEMAN, J.S., et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C.: Office of Education Survey, Government Printing Office, 1966.

COLEMAN, J.S., «Equality of Educational Opportunity and Equality of Results», *Harward Educational Review*, (43:1, Feb., 1973): 125-137.

COLEMAN, J.S., (Ed.), *Education and Political Development*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.

DOBZHANSKY, Theodosius, *Genetic Diversity and Human* Equality.N.Y.: Basic Books, 1973.

DOUGLAS, J.W.B., et al., *All Our Future*, London: P. Davies, 1968.

ECKLAND, Bruce K., «Genetics and Sociology: A Reconsideration», *American Sociological Review*, (32:3, 1967): 173-194.

EGAN, Kieran, «On Piaget and Education», *Harward Educational Review*, (2, May, 1980): 263-269.

ENCYCLOPEDIA OF EDUCATIONAL RESEARCH, R. EBEL, (Ed.), (London: Collier-Macmillan, 4th. Ed., 1969), p. 341.

EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION, (Amesterdam), *Plan Europe 2000*, (9 volumes), The Hague: Nijhoff, 1972-1974.

FLEW, Antony, Reviewing: COX, P.R., et al., *Equalities and Inequalities in Education*, London: AcademicPress, 1975, in *British Journal of Educational Studies*, (26:1, Feb., 1978): 92-94.

FLOUD, Jean, et al., *Social Class and Educational Opportunity*, London: Heineman, 1956.

FRANKEL, Chlarles, «The New Egalitarianism and the Old», *Commentary*, (56:3, 1973): 54-66.

GASTIL, Raymond D., «A More Pluralistic Ethic», *Dialogue*, (10:2, 1977): 89-93.

GOLBY, Michel, and GULLIVER, John R., «Whose Remedies? Whose Ills? A Critical Review of Remedial Education?» *Journal of Curriculum Studies*, (11:2, 1979): 137-147.

HALLAK, Jacques, *A Qui Profite l'Ecole?* Paris: P.U.F , 1974.

HAVIGHURST, Robert J., «Educational Policy for the Large Cities», *Social Problems*, (24:2, Dec., 1976): 271-281.

HAVIGHURST, R.J., Reviewing: OECD, *Social Objectives in Educational Planning*, in: *International Review of Education*, (No.1, 1969): 107.

HAYEK, Friederich A., «Freedom and Equality in Contemporary Society», *PHP Journal*, (Tokyo), (6:4, April, 1975): 2-7.

THE HERALD TRIBUNE, (International), «The Coleman Report Again», *The Herald Tribune*, (Fri., Sep 22, 1978), p. 6.

HERZLICH, Guy, «Une Egalité Illusoire», *Le monde de l'Education*, (No. 50, Mai, 1979):7.

HERZLICH, Guy, «Les chances de Réussite», *Le Monde de l'Education*, (No. 50, Mai, 1979): 21-24.

HESBURGH, Theodore M., «Quality and Equality», *Dialogue*, (13:1 1980): 27-35.

HURN, Christopher J., *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.

HUSEN, Torsten, «Does Broader Educational Opportunity Mean Lower Standards?» *International Review of Education*, (17:1, 1971): 77-91.

HUSEN, T., *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD, (CERI), 1975.

JENKS, Christopher, et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, N.Y.: Harper, 1972.

KEPPEL, Francis, «Education in the Eighties», *Harward Educational Review*, (50:2, May, 1980):

KRISTOL, Irving, «On Equality», *Dialogue*, (6:1, 1973): 72-81.

KURLAND, Norman D., Reviewing: BLOOM's *Human Characteristics and School Learning*, in: *Teachers College Record*, (79:1, Sept. 1977): 157-159.

LAVGLO,Jon, Reviewing: European Cultural Foundation's Plan Europe 2000, in: *International Review of Education*, (22:1, 1976): 107-110.

LAZERSON, Marvin, Reviewing: Julie Roy JEFFREY's book, *Education for Children of the Poor: A Study of the Origins and Implementation of the Elementary and Secondary Education Act of 1965*, Columbus, Ohio: Ohio State University, 1978, in: *Teachers College Record*, (81, Fall, 1979): 109-111.

LEVIN, Henry M., «Educational Opportunity and Social Inequality in Western Europe», *Social Problems*, (24:2, Dec. 1976): 148-172.

McDANIEL, Ernest, Reviewing: Theodosius DOBZHANSKY's book, op.cit., in: *Society*, (13:2, Jan.-Feb., 1976): 108-109.

McNAMARA, Robert S., *Address to the Board of Governers*, Washington D.C.: World Bank, Sept. 30, 1980.

LE NOUVEL OBSERVATEUR, «L'Egalité des Chances est un Leurre», *Le Nouvel Observateur*, (30 Juillet-5 Août, 1979), p. 12.

PETTY, Michael F., et al., «Fluctuation in Mental Test Scores», *Educational Research*, (England), (22:3, 1980): 198-202.

RAWLS, John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.

ROKEACH, Milton, «The Two-Value Model of Political Ideology and British Politics», *British Journal of Social and Clinical Psychology*, (18, 1979): 169–172.

RUTTER, M., et al., *Fifteen Thousand Years: Secondary Schools and Their Effects on School Children*, London: Open Books, 1979.

SABATINO, David A., and MILLER, Ted L., «The Dilemma of Diagnosis in Learning Disabilities: Problems and Potential Directions», *Psychology in the Schools*, (17:1, Jan., 1980): 76–83.

SANDERS, Donald P., «Toward A Theory of Educational Development», *Comparative Education Review*, (13:3, Oct., 1969): 276–293.

SASSEEN, Robert F., «Affirmative Action and the Principle of Equality», *Studies in Philosophy and Education*, (9:3, Spring, 1976): 275–295.

SCHONELL, F., *Backwardness in the Basic Subjects*, London: Oliver and Boyd, 1942.

SCHRAG, Peter, «End of the Impossible Dream», *Saturday Review*, (Sept. 19, 1970): 68–96.

SNYDERS, Georges, *Ecole, Classe et Lutte des Classes: Une Relucture Critique de Baudelot–Establet, Bourdieu–Passeron et Illich*, Paris: P.U.F., 1976.

JAWNY, R.H., *Equality*, London: Allen and Unwin, 1951.

WILCOX, K., and MORIATY, P., «Schooling and Work: Social Constraints on Equal Educational Opportunity», *Social Problems*, (24:2, Dec., 1976): 204–213.